

Práticas multiletradas no livro de língua inglesa internacional

Multiliterate practices in the international English language book

Luciane Sturm¹Gabriela Brusamarello²

Resumo

Este estudo constituiu-se a partir da visão sócio-histórica de que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua. Espera-se que o processo de ensino e aprendizagem de inglês proporcione a familiarização com o novo idioma, por meio de práticas que envolvam a leitura e a escrita. O objetivo deste estudo foi investigar o livro didático internacional de inglês a partir de demandas educacionais contemporâneas, verificando as contribuições desse material para a educação crítica, multiletrada, integral e cidadã. O estudo foi delineado a partir do paradigma qualitativo de pesquisa e analisou a coleção Think, publicada pela Cambridge University Press. Para a análise, foram considerados os principais preceitos das teorias dos letramentos e multiletramentos. Os resultados indicaram que o material analisado foca no desenvolvimento de habilidades e no aprendizado das funções linguísticas. As práticas de leitura e de escrita não envolvem gêneros de textos autênticos. Esse fato desfavorece o desenvolvimento de um falante de inglês ativo, crítico, conectado e multiletrado, capaz de participar de práticas de linguagem locais e globais, nas quais os diferentes gêneros contribuíssem para uma comunicação mais humanizada e abrangente.

Palavras-chave: Livro Didático. Inglês. Letramento. Multiletramentos

Abstract

This study was based on the socio-historical view that language is a system of social and historical practices that are sensitive to the reality on which it operates. English teaching and learning process is expected to provide familiarization with the new language, through practices that involve reading and writing. The aim of this study was to investigate the international English language book based on contemporary educational demands, verifying the contributions of this material to the critical, multi-literate, integral citizen education. The study was designed from the qualitative research paradigm and analyzed the Think collection, published by Cambridge University Press (CUP). For the analysis, the main precepts of literacy and multi-literacy theories were considered. The results indicate that the analyzed material focuses on the development of skills and the learning of language functions. Reading and writing practices do not involve authentic genres. This fact disadvantages the development of an active, critical, connected, and multiliterate English speaker, who could be able to participate in local and global language practices, in which different genres contributes for a more humanized and comprehensive communication.

Keywords: Textbook. English. Literacy. Multi-literacies

¹Doutora em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF).

² Possui Pós-Graduação – especialização – em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa (UPF). Professora de inglês na rede privada de ensino de Passo Fundo.

Recebido em: 23/09/2020

Aceito em: 17/11/2020

Introdução

O livro didático (LD) de língua inglesa (LI) não é mais um artigo (pedagógico) de luxo nas escolas regulares. Na escola pública, por meio do Programa Nacional do Livro Didático³ (PNLD), os professores podem escolher o LD de LI de sua preferência desde 2011. Por outro lado, nas particulares, a adoção de LD para as disciplinas de LI (LDLI) é uma prática recorrente. Desde os anos 1980, de forma crescente, os LDLI de editoras⁴ internacionais importados atendem à demanda dessas escolas, bem como de cursos livres. Apesar de não ser o foco deste estudo, não podemos ignorar a crença de muitos profissionais vinculados ao ensino de LI, assim como de pais de estudantes, de que os LDLI internacionais são os melhores, mais qualificados e perfeitos para os propósitos educacionais no contexto brasileiro.

Entendemos que, independentemente do espaço escolar, seja público, seja privado, escola ou curso livre e, sem desconsiderar as especificidades e objetivos de cada espaço, o ensino e a aprendizagem de LI, para serem significativos, necessitam proporcionar a familiarização com a língua estudada, por meio de comunidades de práticas que contemplem as habilidades necessárias na formação de um ser bilíngue (SCHLLATER, 2009), crítico e ativo na sociedade.

Por outro lado, considerando nossa própria experiência como professoras de LI e com a utilização desse tipo de material, aliadas aos estudos teóricos na área da Linguística Aplicada, nosso objetivo foi investigar se o LDLI internacional atende às demandas educacionais contemporâneas, contribuindo para a formação crítica, multiletrada, integral e cidadã de nossos estudantes.

Assim, este estudo, delineado a partir do paradigma qualitativo de pesquisa (ANDRÉ, 1995), analisou a coleção *Think* (PUTCHA; STRANKS; LEWIS-JONES, 2015) da editora *Cambridge University Press* (CUP). O corpus de análise foi constituído por 3 livros: *student's book* (SB), *workbook* e o *teacher's book* (TB), destinados a aprendizes adolescentes de nível B1. Para esta análise, detivemo-nos no TB e no SB, mais especificamente utilizando o volume *Think 2* para exemplificações.

Nosso pressuposto é que os letramentos/multiletramentos não podem ser desconsiderados no ensino das linguagens em qualquer espaço escolar, pois comportam princípios e concepções primordiais para a vida global. Por isso, nossa análise levou em consideração os estudos de Soares (1999; 2010; 2018); Rojo (2010; 2012; 2013) entre outros, buscando verificar as potencialidades da coleção para o desenvolvimento de estudantes/aprendizes de LI letrados/multiletrados.

³ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa federal, cujo objetivo é avaliar os livros didáticos de diversas disciplinas, inscritos mediante edital trienal, para a composição do Guia de Livros Didáticos, sendo que os livros selecionados pelas escolas são disponibilizados gratuitamente para todos os estudantes de escolas públicas do país.

⁴ Editoras internacionais, como *Oxford University Press*, *Cambridge University Press*, *Longman*, *Richmond*, atendem um mercado promissor de escolas e cursos privados.

Considerando uma visão sócio-histórica, na qual “a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa” (MARCUSCHI, 2008, p. 61), este estudo, de forma indireta, pode contribuir com a desmistificação de que o LDLI internacional é perfeito e inquestionável. Além disso, intencionamos provocar o professor de LI a refletir sobre o seu papel, tanto na seleção quanto na utilização do LD.

Para alcançar nosso objetivo, trazemos a discussão teórica sobre os letramentos/multiletramentos, relacionando tais teorias ao processo de ensino e de aprendizado da LI. Na sequência, discorreremos sobre a metodologia e procedimentos adotados para a análise, procedendo à análise, e finalizamos o texto tecendo considerações e algumas implicações relativas ao estudo.

Do letramento ao letramento crítico: conceituação e evolução dos termos

O termo letrado tem sido constantemente utilizado para definir o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas também fazer uso dessas tecnologias no seu contexto de vida. O termo não é novo e tem em Kato (1996), Soares (1999; 2010; 2018) e Tfouni (1988) as precursoras desses estudos. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso dos especialistas da área das linguagens.

Segundo Borba e Aragão (2013), saber codificar e decodificar, então, deixam de ser fatores que identificam um indivíduo letrado; ao contrário, as pessoas participam de diversas práticas letradas dentro de uma sociedade, por meio das quais podem adquirir ou não a habilidade da escrita. Uma criança de cinco anos que sabe jogar vídeo game, por exemplo, pode ser considerada letrada, pois sabe agir em um determinado contexto, ainda que não saiba, necessariamente, ler e escrever.

Soares (1999, p. 18) designa por letramento

Adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita- tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico.

Assim, o letramento resulta “da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18). O letramento acontece, portanto, quando há interação social com o outro, enfatizando-se, assim, o papel da linguagem como mediadora dessas interações.

Na visão de Soares (1999, 2010), para que o aluno possa participar de atividades capazes de possibilitar a reflexão, a interação com o texto e com o outro é de fundamental importância, considerando-se que o letramento não se constitui em um simples conjunto de habilidades individuais, e sim, como a própria autora destaca, em um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em determinado contexto social.

Trazendo a perspectiva de letramento para o universo do ensino e da aprendizagem

de uma língua adicional⁵ (LA), em especial de inglês, fica evidente sua pertinência se considerarmos o processo de globalização vivido na sociedade contemporânea, na qual o inglês é concebido como língua franca global, ou seja, um idioma desterritorializado, utilizado para a comunicação entre diferentes povos e etnias, em diferentes esferas, como da tecnologia, ciência, turismo, negócios, entre outras.

Com o surgimento das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2008), as discussões sobre letramento são expandidas como uma tentativa de os órgãos federais levarem essa proposta para as escolas; amplia-se, também, o debate sobre o letramento crítico.

De acordo com o documento, o letramento em uma língua estrangeira⁶ será eficiente e valioso quando trabalhar no âmbito da formação de indivíduos e cidadãos em prol de uma alfabetização dos alunos condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução.

Para Gee (1989, p. 9), o letramento é “o domínio ou controle frequente de um discurso secundário.” Segundo ele, o letramento em LA é uma espécie de associação socialmente aceita entre maneiras de usar a linguagem, o pensamento e a ação, permitindo ao indivíduo se identificar como membro de um grupo social específico. Com isso, o autor ressalta a importância de um aprendizado que desenvolva aprendizes autônomos e motivados, pois, no momento de contato e interação com o outro mundo, o indivíduo terá de assumir uma posição de seu conhecimento no que concerne a valores, ideologias, discursos e à visão de mundo.

Nessa perspectiva de desenvolver o letramento do aprendiz na LA, as OCEM instigam uma reflexão crítica sobre aspectos que evidenciam o potencial do aprendizado e do valor da leitura: como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida e no cotidiano; o que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; que os diferentes tipos de leitura implicam que tipos de leitores. (BRASIL, 2008, p. 98).

Nesse processo, outros aspectos a serem considerados são as particularidades de cada língua, pois sabemos que cada uma está carregada de ideologias, pré-conceitos e valores, dependendo da história de determinado povo. Dessa forma, entendemos que cada língua e cultura usa a sua escrita para diferentes fins. Por isso, o letramento tem papel fundamental à medida que prepara o indivíduo para diferentes contextos e realidades, permitindo que ele transite em um mundo globalizado e plural.

Na perspectiva das OCEM (2008), as formas de leitura devem interagir com as formas de escrita, criando uma inter-relação de sentido dentro de práticas socioculturais contextualizadas. O conhecimento é sempre social e culturalmente situado e os novos

⁵ Neste estudo, optamos pelo uso do termo língua adicional (LA), para nos referirmos aos idiomas que, adicionados ao repertório do indivíduo, contribuem para a comunicação transnacional e “que estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socio-culturais e nacionalidades [...] e fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea” (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Contudo, em alguns trechos do texto, aparece língua estrangeira (LE), por ser a expressão utilizada pelos autores e documentos que dão sustentação a nosso estudo.

⁶ Nas OCEM, é utilizado o termo língua estrangeira e, por isso, foi mantido aqui. Contudo, optamos no corpo deste texto pelo uso de língua adicional, pelas justificativas já apresentadas.

conhecimentos aprendidos numa prática de ensino irão se ligar aos já existentes, criando essa inter-relação do velho e do novo e, conseqüentemente, gerando novos conhecimentos.

À vista disso, não há como desassociar o que o indivíduo já traz consigo do que ele irá aprender; caso contrário, o aprendizado se torna algo vazio, sem sentido. O primeiro e imprescindível passo é a escolha textos que tratem de temas de relevância social e que despertem o interesse do estudante. A pluralidade de gêneros e temas são centrais e fundamentais para o aprendizado, bem como para a consolidação do letramento no novo idioma. Espera-se que sejam textos que tenham relação com a realidade local, sem desconsiderar que vivemos globalmente e que nossas ações têm conseqüências para além do local. Essa abordagem, que evidencia o uso e o domínio dos gêneros, necessita contemplar o conhecimento prévio do estudante, bem como trazer o novo, para, então, possibilitar uma reflexão sobre sua sociedade, ampliando sua visão crítica de mundo. Será a partir dessas concepções e perspectivas que o professor de LA poderá contribuir com a formação de um indivíduo capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, ou seja, ser o protagonista de seu aprendizado, por meio do uso social da linguagem em situações que fortaleçam sua cidadania.

Partimos do pressuposto de que a prática de letramento em LA deve levar os alunos à construção de sentidos a partir do que leem, de forma que envolva o conhecimento de mundo, viabilizando uma visão e uma reflexão sobre as possibilidades e as conveniências de dada transformação social. Portanto, o aprendiz de LA que for preparado por meio da leitura e da escrita poderá agir como um participante letrado e crítico, tratando a linguagem como uma prática sociocultural. Em síntese, a proposta do ensino da LA será concretizada se o seu papel for cumprido: educar e formar alunos pensantes e atuantes nos seus meios de convívio social.

Nesse contexto, as perspectivas de letramento crítico permitem que o aluno utilize os gêneros, sejam eles escritos ou não, para interagir com o mundo. No entanto, levando-se em consideração as diversas formas pelas quais o texto pode chegar ao aluno, bem como os inúmeros suportes existentes, o aprendiz precisa ter acesso às diferentes modalidades e dimensões da língua para que haja conexão entre temas que envolvam culturas distintas e assuntos diversos. Desenvolver a leitura põe em evidência as questões culturais, extremamente vinculadas à perspectiva crítica. O foco no contexto e na cultura, frente ao trabalho textual, dissocia a crença de que a LA deve usar o texto apenas como pretexto para o trabalho com o vocabulário e a gramática.

Como as práticas de leitura e de escrita são diversas, os letramentos, no plural, também são vistos como dependentes do contexto e do objetivo de cada sujeito. Na sociedade atual, diante das novas tecnologias, existem novos modos de representação da linguagem (verbal, visual, sonora, gestual), novos gêneros orais e escritos, novas formas de ler, de escrever e de falar, as quais deram origem ao termo multiletramentos. Como conseqüência, o ensino dos gêneros ganha destaque:

o ensino com os gêneros textuais, independentemente da escola, implica numa visão de língua como prática social, num reconhecimento de que ilustram um conflito básico constitutivo da língua – a relação dialética entre regras e criatividade, entre estabilidade e instabilidade –, que constituem manifestações (concretizações) discursivas e culturais, que o seu ensino pressupõe um trabalho com textos autênticos (i.e. não simplificados) em sala de aula e a exploração dos aspectos sociais constitutivos do texto (FERREIRA, 2011, p. 79).

Por tudo isso, fica evidente a pertinência e a necessidade da circulação e interação com gêneros autênticos em toda a sua diversidade para a promoção de práticas letradas significativas nos diferentes espaços escolares.

Os multiletramentos ampliando os horizontes do ensino das língua(gens)

Com a evolução dos estudos sobre os letramentos, em uma sociedade globalizada e tecnológica, novas formas de manifestar a linguagem (visual, sonora, verbal, gestual), novas formas de ler e escrever surgiram, desencadeando estudos voltados aos multiletramentos.

Com isso, o ensino de língua(gem) também necessitou e ainda necessita ser ressignificado à medida que a escola precisa focar em novas formas de letramento emergentes na sociedade (multimodalidade), já que os jovens utilizam diversas ferramentas de acesso à comunicação, além de contemplar a diversidade cultural no currículo (multiculturalidade).

A teoria dos letramentos múltiplos possibilita entender que compreender e produzir textos não se restringe mais ao trato do verbal (oral ou escrito), mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagem: oral, escrita, imagem em movimentos, gráficos, infográficos, para delas tirar sentido. Diante disso, os multiletramentos evidenciam a necessidade das práticas de leitura e de escrita para a formação do aluno e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do senso crítico que determina a constituição e reconstrução da identidade dos indivíduos.

Os processos de (multi)letramentos são processos sociais complexos em que tecnologias particulares são desenvolvidas socialmente e usadas em contextos institucionais específicos para atingir objetivos específicos, conforme a situacionalidade dos gêneros (STREET, 1984).

Estudos sobre os multiletramentos transpassam diferentes grupos de pesquisa pelo mundo todo, o que não é diferente em nosso país. No Brasil, Rojo (2012) destaca que os multiletramentos apontam para a multiplicidade cultural da população e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos. Nessa visão, diferentemente das mídias anteriores (TV, rádio, cinema, entre outras), a mídia digital permite que o usuário/leitor interaja com diferentes interlocutores que exigem diferentes níveis de compreensão. Toda essa mudança na produção de conhecimento e na prática da língua automaticamente cria um outro cenário, pois, ao invés de um controle na produção de informação, com as novas mídias sociais, temos, hoje, a possibilidade da criação de informação.

Por sua própria constituição e funcionamento, ela [mídia digital] é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) – seu nível de agência é muito maior. Sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam. Nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede [hipertextos]; nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens) (ROJO, 2012, p. 24-25).

Ao discutir a definição e significados do novo termo, a estudiosa defende que as novas propostas de ensino e de aprendizagem levem em conta os “letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO, 2013, p. 8).

A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação (ROJO, 2013, p. 14).

Na mesma perspectiva teórica, Borba e Aragão (2012) afirmam que os multiletramentos são definidos como a capacidade de lidar adequadamente com as novas linguagens e tecnologias e fazer bom uso delas, tornando-as úteis e favoráveis para os diversos contextos de uso. Portanto, nesse mundo global, digitalmente interconectado e multicultural, em que novas mídias surgem a cada momento, os multiletramentos assumem o papel de capacitar o aprendiz, nesse caso o de LI, a lidar com discursos simples e neutros ou complexos, a fim de perceber tudo o que está por trás de tais discursos: valores, ideologias, intenções e, a partir da sua autonomia como indivíduo letrado, dar-se conta disso e assumir sua própria postura e identidade, ressignificando sua realidade.

Por isso, em consonância com a língua materna, a LI pode propiciar ao aprendiz o contato com a pluralidade de manifestações das múltiplas linguagens, a fim de desenvolver não apenas as habilidades linguísticas necessárias para torná-lo um falante da língua, mas também as habilidades e capacidades necessárias para ponderar, avaliar, criticar e posicionar-se diante do que lhe é apresentado e criar novos contornos em sua realidade. Em outras palavras, os multiletramentos têm o papel fundamental de possibilitar ao aluno o reconhecimento e o desenvolvimento de sua autonomia como indivíduo de um mundo global. Silva (2012) reflete sobre a realidade atual nas escolas dizendo que

Há um novo aluno no ensino básico, acostumado à internet, à computação ubíqua, à diversidade local, à interconexão global, às novas práticas de leitura, e vivendo em um mundo caracterizado pela compressão tempo espaço, ansiando por professores que possam oferecer novas práticas pedagógicas para a construção do saber (SILVA, 2012, p. 69).

À vista disso, para desenvolver multiletramentos críticos, segundo Quirino de Souza (2011), o olhar deve ser mais reflexivo para as questões sociais, promovendo espaços para outras percepções de mundo, outras culturas e, atrelado a isso, está o contato com os diversos gêneros e, portanto, os textos a eles vinculados, bem como a construção e a produção de sentidos.

Para Borba e Aragão (2012), o professor de LI necessita se preocupar em ultrapassar o objetivo de ensinar o aluno a usar o idioma para fins comunicativos aleatórios. O foco do ensino deve estar, para além de qualquer instrumentação linguística, em contribuir com a formação cidadã a partir da reflexão sobre o apreendido de diferentes aspectos dessa outra língua, como a heterogeneidade existente no uso da linguagem, por exemplo.

Além disso, os autores reforçam que é esperado que o professor de línguas apresente habilidades de práticas de linguagem em multiletramentos, que implica letramentos diversos, como o letramento digital e crítico; a lide com a multimodalidade; a leitura e produção de hipertextos; a consciência e prática pedagógica que leve à construção da cidadania; o conhecimento dos gêneros digitais. Portanto, emerge, nesse cenário, a necessidade de um educador preparado para desenvolver criticamente as múltiplas práticas com a linguagem em sala.

Falando de uma aula de LA, oportunizar ao estudante o contato com variados gêneros, diferenciados, autênticos e contemporâneos é primordial à medida que, por meio das práticas de leitura e escrita desses gêneros, sua ação social será alcançada: formar seres bilíngues, letrados, críticos e autônomos.

Isso posto, entendemos que é pertinente ao professor constantemente repensar suas abordagens, metodologias, estratégias, propostas didáticas, bem como os materiais didáticos selecionados para alcançar seus objetivos. O LDLI é ferramenta importante, porém não determinante, que deve estar em congruência com a abordagem de ensino da escola e do professor. Por isso, a reflexão crítica sobre as ações e opções pedagógicas são fundamentais para a qualificação do processo como um todo, do qual o professor é constituinte fundamental.

Metodologia, procedimentos e análises

Este estudo é de natureza qualitativa, ou seja, busca evidenciar o caráter subjetivo do objeto analisado. Um estudo qualitativo abrange opções interpretativas que visam a descrever os componentes de um sistema complexo de significados. Buscamos, portanto, a compreensão e a interpretação, não a mensuração.

De acordo com André (1995), o estudo qualitativo objetiva descobrir em lugar de constatar, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, “tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”.

Retomamos nosso objetivo de investigar o LDLI internacional frente às demandas educacionais contemporâneas e as possíveis contribuições para a formação crítica, multiletrada, integral e cidadã de nossos estudantes. Analisamos como as práticas de leitura e de escrita frente aos letramentos/multiletramentos se articulam no TB e no SB da coleção *Think* (PUTCHA; STRANKS; LEWIS-JONES, 2015) da editora *Cambridge University Press*, amplamente utilizada no Brasil. A coleção *Think* é composta por seis níveis para adolescentes, do A1 ao C1 (*Common European Framework of Reference - CEFR*). Devido à natureza e à extensão desses textos, exemplificamos a análise, mais especificamente, com o *Think 2* (Unidade 6, p. 53 a 63).

Um olhar sobre a metodologia da coleção *Think*

O *Teacher's Book* (HART; PUCHTA; STRANKS; LEWIS-JONES, 2015), um dos recursos da coleção *Think*, é um recurso fundamental para a compreensão da proposta didática, motivo pelo qual iniciamos nossa análise por ele.

Na Introdução do TB (2015, p. 6), aparece em destaque *Course Methodology, Solid skills and language work*⁷, aspecto que remete ao foco do ensino no desenvolvimento das habilidades linguísticas e abordagem comunicativa.

De acordo com o material, a proposta é oferecer ao aprendiz um plano cuidadosamente construído, que ajude o estudante a desenvolver suas habilidades receptivas/produzidas e estratégias a partir de abordagem sistemática para o treinamento da competência, de modo a ajudá-lo a se preparar para os exames de inglês de Cambridge (p. 6).

Conforme os autores, a coleção foi desenvolvida dando-se ênfase à extensão progressiva do conhecimento lexical do aprendiz, com duas seções de vocabulário em cada unidade, além da seção *WiseWord*, cujo objetivo “é desenvolver a consciência e a competência no uso de palavras e trechos de linguagem de alta frequência, colocações importantes e verbos frasais, bem como aumentar a fluência”⁸ (HART; PUCHTA; STRANKS; LEWIS-JONES, 2015, p. 6).

Na visão dos autores, com relação à gramática, os estudantes seriam conduzidos por meio de exercícios indutivos para compreensão da forma e do significado. Está explícito no material que as estruturas são “praticadas através de uma sequência de exercícios em que o aprendiz aprende como aplicar o que está sendo estudado em atividades motivadoras e comunicativas” (HART; PUCHTA; STRANKS; LEWIS-JONES, 2015, p. 6).

Portanto, a partir da leitura do TB, podemos inferir que a coleção enfatiza o desenvolvimento linguístico por meio do estudo sistemático do vocabulário e da gramática.

Fica evidente, a partir da leitura do TB, que o foco do método *Think* é na instrumentalização linguística, no treinamento das habilidades linguísticas, como o próprio material aponta.

É no TB que aparecem os princípios educacionais do material *Think*, baseados em Piaget (1981). O material discorre brevemente sobre a teoria piagetiana, enfatizando o respeito aos estados que envolvem o aprendizado e como o meio o influencia. O texto aborda, ainda, o período de transição do adolescente para a idade adulta e os desafios emocionais e de identidade. Por isso, conforme os autores, a coleção também dá suporte ao professor, para que este auxilie os estudantes no desenvolvimento dos processos emocionais e cognitivos por meio de um sistema de suporte sistemático para desenvolver as habilidades do aprendiz: sua consciência de valores, sua autoestima, juntamente com suas competências comunicativas da língua.

O TB informa que o outro foco do material é no desenvolvimento do pensamento crítico, a partir de Cottrell (2011), o qual defende uma proposta de desenvolvimento das habilidades que façam o aprendiz pensar, refletir, discutir, identificar e avaliar a informação dada. Segundo o TB, as atividades do *Think* foram desenvolvidas a fim de oferecer um nível apropriado de desafio ao aluno, para que, progressivamente, ele consiga melhorar suas habilidades linguísticas e tornar-se um indivíduo apto a se comunicar na língua estudada.

⁷ Metodologia do curso, habilidades sólidas e trabalho com a língua (tradução nossa).

⁸ [...] aims to develop awareness of and competence in using high frequency words and chunks of language, important collocations, and phrasal verbs, as well as increasing fluency.

Embora o interacionismo social (VYGOTSKY, 1984, 1987) seja uma das teorias mais recorrentes que envolve o ensino, a aprendizagem e as linguagens na atualidade, não há menção a essa vertente teórica no TB. Esse fato pode suscitar reflexões sobre a proposta da coleção em relação às demandas contemporâneas sobre o aprendizado da LI.

Não questionamos ou desconsideramos a importância dos autores e das teorias que embasam a coleção *Think*. Porém, faz-se necessário refletir criticamente como essa proposta se articula às demandas atuais, ou seja, se ela contribui para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes ou os capacita a interagir e a participar de práticas sociais que envolvem diferentes linguagens, por meio da LI.

Organização da coleção e configuração dos volumes

Como já mencionado, a Coleção *Think* é composta por 6 livros, os quais seguem uma configuração padrão. Cada volume está dividido em 12 unidades que são desenvolvidas sob temáticas específicas. Há, também, uma unidade introdutória (*Welcome*) e, a cada duas unidades, uma seção – *Think Exam* – que revisa os conteúdos na perspectiva dos exames da *Cambridge University*.

A exemplo do *Think 2*, cada unidade possui 8 páginas, seguindo uma configuração bem semelhante. Todas elas apresentam, inicialmente, os objetivos da unidade que são divididos em funções, gramática e vocabulário, caracterizando que o foco do ensino é na perspectiva da abordagem comunicativa.

Cada unidade é estruturada a partir de seções de habilidades linguísticas – leitura, compreensão oral e escrita – bem destacadas, com atividades de fala perpassando todas essas seções. O mesmo ocorre com as atividades de gramática e de vocabulário, bastante enfatizadas em cada unidade. Sempre há dois textos *base* para cada unidade, sendo que o primeiro articula a temática e o segundo “introduz um novo foco linguístico” (HART; PUCHTA; STRANKS; LEWIS-JONES, 2015, p. 10), afirmação que possibilita inferirmos que os textos são utilizados como pretexto para o desenvolvimento de itens linguísticos apenas.

Nas unidades ímpares, há um episódio de uma foto-história e, nas pares, um texto sobre cultura que, segundo o TB, tem como objetivo “fazer com que os alunos pensem e falem sobre a vida em outros países e como ela se compara com a deles” (HART; PUCHTA; STRANKS; LEWIS-JONES, 2015, p. 12). Cabe registrar que a foto-história não tem autor, emergindo a inferência de que foram escritas com o propósito pedagógico, não se caracterizando com um gênero literário autêntico, que seria muito bem-vindo em um material dessa natureza.

As unidades trazem ainda duas seções com um propósito diferenciado, porém com um papel secundário e pouco expressivo na unidade: *Think Values*, na busca de provocar a reflexão sobre valores do ser humano; e o *Train to Think*, buscando acionar a cognição.

O material traz uma quantidade e uma diversidade significativa de gêneros, em geral, ilustrados com imagens de ótima qualidade, coloridas e atrativas aos olhos de um adolescente. Cada unidade apresenta de 2 a 3 gêneros-âncora e mais 2 a 3 gêneros secundários. Contudo, a fragilidade que perpassa toda a coleção é o fato de que não se tem certeza da autenticidade dos gêneros. Não há evidência objetiva de que os gêneros trazidos em cada unidade foram retirados de uma fonte existente, ou seja, de um livro, de uma

revista eletrônica, de um *blog* ou qualquer outro local. O mesmo ocorre com as imagens, tanto as vinculadas aos textos quanto a outras que aparecem em cada unidade. Os gêneros no LDLI é que proporcionarão o contexto, o significado e o vínculo com o mundo real. Assim, se os gêneros autênticos não estiverem presentes no contexto de ensino, não temos como discutir sobre quem escreveu, para quem, por que, as intenções e as ideologias que passam seus discursos.

Diante disso, refletimos sobre as temáticas das unidades, as quais podemos destacar como contemporâneas e pertinentes, pois envolvem as relações entre as pessoas, comportamento, meio ambiente, tecnologia, ciência, entre tantos, todos considerados relevantes. Entretanto, questionamos as propostas de práticas de leitura e de escrita a partir de textos não autênticos, ou seja, que evidenciam, pelas próprias palavras do TB, terem sido produzidos para ensinar determinados aspectos linguísticos ou para desenvolver determinada função comunicativa.

Ilustramos esta reflexão a partir da Unidade 6, *Making a Difference*, cuja temática é o meio ambiente. A unidade apresenta um total de cinco textos, os quais podem ser caracterizados como texto informativo (ou matéria informativa) de revista ou jornal, impresso ou on-line. São quatro textos escritos e um oral. Não é possível saber exatamente o meio de divulgação dos textos, pois não há indicação da fonte de cada um. Isso implica, também, a definição do gênero, pois alguns, dependendo do meio no qual foram divulgados, poderiam ser nomeados diferentemente. Como exemplo, tem-se o texto principal dessa unidade *Hot topic – The environment*.

Portanto, consideramos que não é apenas a quantidade e a diversidade de gêneros que dão identidade e qualidade a uma coleção didática, mas sim sua autenticidade e as propostas metodológicas utilizadas para promover a interação entre texto e leitor.

Outro aspecto que fragiliza a proposta da coleção *Think* é o fato de que o aprendiz lida apenas com o texto na versão trazida no livro. A multimodalidade não é explorada nas unidades. Não há *links*, tampouco sugestões de acesso a textos relacionados às temáticas em outras plataformas.

No que se refere às tarefas de leitura, apesar de estarem organizadas no formato tradicional de atividades preparatórias, de compreensão e de pós-leitura, elas se voltam à compreensão literal do texto, com exercícios de pergunta e resposta, verdadeiro ou falso, aprendizagem de vocabulário e localização de informação específica no texto. Os estudantes não são desafiados à interpretação dos textos além do que está explícito, aquilo que as palavras mostram. Nesse sentido, deixam de oportunizar uma leitura mais rica do texto e, conseqüentemente, desenvolver a competência leitora mais abrangente do aprendiz, pois, segundo os autores estudados, as atividades de leitura devem oportunizar ao aprendiz uma construção de sentidos a partir do que leem, de forma que envolvam o conhecimento de mundo e transformem sua vida social.

Ao analisarmos as propostas de escrita da coleção, não ignoramos que, em todas as unidades, o estudante é convidado a uma produção. Essas propostas sempre estão articuladas a uma leitura prévia do gênero em questão. Na Unidade 6, por exemplo, os estudantes devem ler um artigo de uma revista escolar (sem identificação); há atividades que conduzem o leitor a analisar o artigo para encontrar informações específicas e, também, analisar a estrutura das sentenças e parágrafos. Na sequência, vem a proposta de que um artigo para uma suposta revista seja escrito. Porém, não há propostas de circulação

ou socialização da produção em nenhuma esfera. Entendemos que o material poderia articular as propostas de escrita à sua circulação em mídias sociais, *blogs*, mural da escola e outros meios, promovendo efetivamente as práticas multiletradas, nas quais o indivíduo possa agir como um participante letrado e crítico, tratando a linguagem como uma prática sociocultural.

Retomando o papel dos gêneros, tanto nas propostas de leitura quanto nas de escrita, não parece haver preocupação em proporcionar aos aprendizes o conhecimento dos diferentes gêneros, seus formatos, estruturas e finalidades sociais. Esses aspectos se constituem como fundamentais para que os indivíduos sejam capazes de se comunicar em diferentes contextos e por meio da diversidade de gêneros que circulam na sociedade. A coleção não traz a discussão sobre os gêneros presentes nas unidades, para que eles são utilizados e onde são usados no mundo real, o que entendemos ser fundamental para que o uso da língua seja significativo para os estudantes. Por outro lado, fica evidente, contudo, a ênfase dada ao estudo da gramática e do vocabulário presentes nos textos, o que implica uma visão tradicional do uso do texto para ensinar a *língua correta e padronizada*.

Quanto à prática dos gêneros orais, usando a Unidade 6 como exemplo, é possível observar a ênfase no trabalho em pares para a prática de estruturas e vocabulário específicos, com perguntas e respostas, prática de diálogo, *role-play*, por exemplo. Embora haja atividades que proponham a discussão de determinados tópicos, não há orientação sobre esse ou outro gênero oral, suas finalidades ou como os utilizamos em contextos diversos.

Finalizamos nossa análise questionando se esse modelo de material didático contribui para desenvolver a autonomia e o protagonista do aprendiz. Há inúmeros exemplos de atividades que solicitam a sua tomada de turno com opiniões, discussões. Por outro lado, considerando as fragilidades apontadas com relação à autenticidade dos gêneros, às propostas de ensino que os utilizam e à ênfase na prática das funções da língua, emerge a perspectiva de que a coleção *Think* traz uma visão restrita e tradicional de língua(gem). O foco do material é na instrumentalização linguística, fato que, de forma imediata, parece não contribuir para desenvolver o protagonismo do estudante como falante de uma língua global, o qual requer experiências de práticas de leitura e de escrita vinculadas ao mundo real multiletrado.

Considerações finais

À luz das teorias dos letramentos/multiletramentos, nosso estudo teve como objetivo analisar a coleção *Think* da CUP, buscando investigar se o LDLI internacional atende às demandas educacionais contemporâneas, contribuindo para a formação crítica, multiletrada, integral e cidadã de nossos estudantes.

É ponto pacífico entre os teóricos e professores da área das língua(gens) que o ensino de inglês na atualidade deve contribuir para a formação integral crítica e multiletrada do cidadão.

Para isso, são requeridas práticas e materiais pedagógicos pautados em preceitos teóricos contemporâneos, como dos letramentos e/ou multiletramentos. Isso porque o ensino inovador demanda o acesso, o conhecimento e a utilização pelo aprendiz dos mais

diversos gêneros que circulam no meio social.

A coleção objeto de nosso estudo destaca-se por diversas qualidades, como a qualidade gráfica, as temáticas das unidades, a diversidade de gêneros e as propostas de desenvolvimento das habilidades e o aprendizado das funções linguísticas.

Contudo, a sociedade atual demanda uma nova perspectiva de ensino e de aprendizagem de LI, muito além da mera instrumentalização linguística. O ensino de LI significativo para o aprendiz precisa ir além do uso do texto para aprender funções comunicativas, léxico e gramática. Nesse sentido, precisamos investir em opções didáticas, que atendam e contribuam para a formação de um falante de LI ativo, crítico, conectado e multiletrado, capaz de participar de práticas de linguagens locais e globais, nas quais os diferentes gêneros estejam a serviço de uma comunicação mais humanizada e abrangente.

Dentre as diversas funções e atribuições do professor está, também, a capacidade de analisar, selecionar e produzir material didático. Além disso, o professor é o mediador que constrói o sujeito (BORTONI-RICARDO, 2012); é relevante que o professor assuma esse papel, mediando os conhecimentos linguísticos e de mundo para que o aluno possa se apropriar das práticas de leitura e de escrita de textos multimodais ativamente na sociedade cada vez mais conectada.

Nesse sentido, esperamos que este estudo provoque a reflexão sobre nossos objetivos de ensino e quais transformações pretendemos protagonizar como educadores, bem como as consequências de nossas opções pedagógicas.

Além disso, fica também evidenciado que, independentemente do material didático selecionado, a qualidade da formação do professor é fundamental, para que ele possa agir criticamente sobre esse material.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, v. 19, n. 25, p. 223-240, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o ensino médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/ SEB Básica, 2008, p. 87-124.

COTTRELL, S. **Critical thinking skills**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

FERREIRA, Marília Mendes. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 50, n. 1, p. 75-95, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 set. 2019.

GEE, J. P. Literacy, discourse, and linguistics: introduction. **Journal of Education**, Los

Angeles, v. 171, 1989.

HART, B.; PUCHTA, H.; STRANKS, J.; LEWIS-JONES, P. **Think 2 teacher's book**. UK: Cambridge University Press, 2015.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PIAGET, J. **Intelligence and affectivity**: their relationship during child development. Palo Alto: Annual Reviews, 1981.

PUTCHA, H.; STRANKS, J.; JONES-LEWIS, P. **Think student's Book 2**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2015.

QUIRINO DE SOUSA, R. M. R. **Multiletramentos críticos**: o ensino sob novas perspectivas. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular - Lições do Rio Grande**: Linguagens, códigos e suas tecnologias – Língua portuguesa e literatura – Língua estrangeira moderna. Porto Alegre: SEDUC, 2009. v. 1.

ROJO, R. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conectada**: Os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SCHLLATER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SILVA, S. B. As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa no ensino básico: reflexões iniciais. **Revista X**, v. 1, p. 61-75, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para a política de alfabetização e letramento. In: MARILDES, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, D. M. Gestos de censura. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e**

legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999. p. 57-64.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.