

LETRAMENTO CRÍTICO E O LIVRO DIDÁTICO “ALIVE!”: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES NA ESCOLA PÚBLICA

Denise de Souza Silva Pinto
Doutoranda em Estudos Linguísticos
Programa de Pós-graduação em Linguística
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
denise30@terra.com.br

RESUMO

O livro didático de inglês foi incluído desde 2011 no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sinalizando um momento de valorização da língua estrangeira no Brasil. Nos últimos anos, entretanto, propostas educacionais que restringem a formação para a cidadania e a diversidade têm instigado grandes debates no país. Este artigo pretende analisar em que medida um livro didático “*Alive!*” pode contribuir para a capacitação crítica dos alunos e propiciar processos formativos emancipatórios mais permanentes, capazes de resistir a retrocessos nas políticas educacionais. À luz das teorias dos novos letramentos e do letramento crítico (SOARES, 1998; STREET, 1984) e utilizando-se de uma metodologia de pesquisa documental (SILVA et al., 2009), a análise aponta que o livro didático “*Alive!*” apresenta potencial para apoiar um ensino crítico da língua inglesa, devido à forma de abordar os textos, mas, principalmente, devido à heterogeneidade de seu material linguístico.

Palavras-chave: letramento crítico, livro didático, inglês.

ABSTRACT

The English textbook has been included since 2011 in the National Textbook Program (PNLD), signaling a moment of appreciation of the foreign language in Brazil. In recent years, however, educational proposals that restrict the formation for citizenship and diversity have instigated major debates in the country. This article aims to analyze the extent to which a textbook “*Alive!*” can contribute to the critical education of students and provide more permanent emancipatory formative processes capable of resisting setbacks in educational policies. In the light of New Literacies theories and Critical Literacy (SOARES, 1998; STREET, 1984) and using documentary research methodology (SILVA et al., 2009), the analysis shows that the “*Alive!*” textbook has the potential to support a critical teaching of the English language, due to the way it approaches the texts, but mainly due to the heterogeneity of its linguistic material.

Keywords: critical literacy, textbook, English.

INTRODUÇÃO

O discurso da impossibilidade de se aprender inglês na escola pública sempre esteve presente no Brasil, perpassando academia, escola e sociedade. Na Linguística Aplicada, muitas pesquisas brasileiras descrevem o quadro desalentador do ensino de língua estrangeira (BAGHIN, 1993; PINTO, 2000), com baixas expectativas de sucesso e grande desmotivação dos alunos.

Por outro lado, alguns autores chegaram a afirmar, nos últimos anos, que estávamos vivendo um momento de plena valorização do ensino de inglês (DUBOC, 2014; MATTOS, 2014), devido aos processos de globalização e digitalização da sociedade. As novas propostas curriculares brasileiras apontavam para um lugar mais central da língua estrangeira (DUBOC, 2014) e o programa de distribuição do livro didático (PNLD), desde 2011, incluiu a disciplina de língua estrangeira. Esses sinais de esperança ainda tão incipientes já se encontram agora ameaçados por propostas como o programa Escola sem Partido (PL 193/2016), que visam restringir a formação do pensamento crítico nas escolas e até criminalizar uma educação voltada para a diversidade, que havia revigorado o interesse pela língua estrangeira, segundo Duboc (2014).

Mas como será que a sala de aula de inglês tem sido atingida por esses ventos, favoráveis ou não, gerados pelos debates educacionais e pelas políticas públicas? Será que eles têm sido suficientes para alcançar a realidade desafiadora da escola pública descrita pelas pesquisas brasileiras?

Este artigo pretende analisar a ação mais concreta advinda desse momento de valorização da língua estrangeira que adentrou as escolas públicas de todo país: a inclusão da língua estrangeira no PNLD. Segundo Tílio (2008), o material didático exerce um papel central de autoridade na sala de aula brasileira. Ele pode tornar-se um apoio real aos professores e fortalecer sua função de educar para a liberdade caso seja consistente com as discussões teóricas atuais que surgiram a partir das demandas da sociedade globalizada e tecnologicada de hoje em dia.

Dentre essas perspectivas teóricas relevantes para a atualidade, escolhemos as teorias dos novos letramentos e do letramento crítico como marco teórico para iluminar nossa análise de um livro didático aprovado pelo PNLD de 2013. Os novos letramentos consideram o letramento como prática social (SOARES, 1998) e o letramento crítico pretende levar os educandos a perceber o texto como lugar de construção de significados e negociação de poder (LUKE, 2004). Essas teorias têm sido apontadas como uma base importante na formação dos educandos para atuar criticamente na sociedade globalizada (BRASIL, 2006).

Iniciaremos o artigo discutindo as concepções de letramento nas teorias de novos letramentos e letramento crítico. Em seguida, apresentaremos algumas análises sobre o papel do livro didático no ensino de inglês, particularmente em uma pedagogia que pretende ser crítica. Por fim, iremos examinar uma unidade do livro didático *“Alive!”* e refletir em que medida ele contribui para um ensino de inglês mais relevante para os tempos atuais, fomentando inclusive uma resistência dos sujeitos da escola contra tentativas de retrocessos nas políticas educacionais.

1. NOVOS LETRAMENTOS E LETRAMENTO CRÍTICO

A conceptualização do termo letramento tem sido uma tarefa desafiadora ao longo do tempo, em razão de sua natureza complexa e heterogênea. As definições variam enormemente, uma vez que o fenômeno abrange uma ampla gama de conhecimentos, habilidades, funções sociais, segundo Magda Soares (1998). A autora argumenta que essa diversidade de definições se deve ao fato de que cada conceito privilegia uma dimensão do letramento.

A dimensão individual foi enfatizada nas definições de letramento formuladas na década de 60, segundo o levantamento da autora. Ler e escrever eram conceituados como um atributo individual, uma capacidade que o sujeito adquire de decodificar textos. Os teóricos representantes dessa vertente consideravam que o letramento acontece independente do contexto em que o indivíduo está inserido. Essa concepção foi chamada por Brian Street (1984) de modelo autônomo do letramento e seus propositores argumentavam inclusive que somente a aquisição da língua escrita constrói funções cognitivas lógicas nos indivíduos. Portanto, as sociedades letradas teriam maior capacidade de abstração e culturas superiores às das sociedades orais.

A partir dos anos 1970, segundo Soares (1998), essa maneira de conceber o letramento começa a ser contestada e algumas definições de letramento passam a incorporar a noção de que ler é um ato social, um fenômeno cultural. A percepção de que os sentidos dos textos são sempre construídos em um contexto foi chamada pela autora de

dimensão social do letramento. A versão fraca dessa dimensão social está ligada à ideia liberal de que o sujeito precisa aprender a ler e escrever para funcionar bem na sociedade (letramento funcional).

A versão forte da dimensão social do letramento, conforme Soares (1998), tem uma interpretação mais revolucionária e entende que o letramento é

[...] um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos, responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos (SOARES, 1998, p. 74-75).

Brian Street (1984), citado anteriormente, é um dos teóricos que enfatiza o significado político e ideológico do letramento. O autor caracteriza sua interpretação como modelo ideológico do letramento e argumenta que o modo de ler e escrever de uma sociedade está relacionado à sua organização social e aos papéis das instituições naquela sociedade. Street afirma que as escolas em geral funcionam para manter a ideologia dominante e o letramento dos indivíduos por si só não é suficiente para promover melhoria social.

Outra referência teórica pioneira para as discussões do letramento e suas consequências sociais foi o educador e pesquisador brasileiro Paulo Freire. O autor, desde os anos 1970, defendia a necessidade de se promover um letramento que desenvolvesse a consciência crítica dos educandos sobre a realidade, levando-os a transformá-la (FREIRE,

1987; 1996). A pedagogia crítica freiriana, conforme afirma Duboc (2014), constituiu uma base importante para o letramento crítico, cujo objetivo é trabalhar a leitura e a produção de sentidos de modo que o aluno compreenda sua construção sócio-histórica e aumente suas chances de transformar sua situação.

Posteriormente, a partir dessa percepção de que o letramento não acontece de forma neutra e homogênea, alguns estudiosos começaram a elaborar a linha teórica chamada novos letramentos (MATTOS, 2014). Seus propositores argumentavam que seria mais adequado considerar o letramento como um conjunto plural de práticas sociais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006), enfatizando a natureza sociocultural da aprendizagem que acontece nas interações discursivas na sala de aula (GEE, 2008 apud MATTOS, 2014).

Seguindo essa perspectiva, Lankshear, Snyder e Green (2000) enfatizam que as práticas significam coisas diferentes para grupos diferentes e o letramento pode ser considerado uma taquigrafia¹ dessas práticas sociais. Os autores afirmam que existe um componente cognitivo no letramento, mas "a construção de significado baseia-se principalmente nas práticas materiais que acontecem no ambiente sociocultural do grupo envolvido" (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 28).

Uma conceituação fundamental para os propositores dos novos letramentos é a distinção feita por James Gee (1996) entre "Discursos" (com letra maiúscula) e "discursos" (com letra minúscula). Gee define Discursos como as práticas humanas de um grupo, que incluem crenças, formas de falar, vestir, cozinhar; e os discursos são "pedaços de língua

conectados que fazem sentido dentro do Discurso” (GEE, 1996, p. 127). Para aprender os componentes linguísticos do Discurso, o indivíduo precisa de uma imersão nas práticas sociais que os participantes constroem ao redor dos textos, suas atitudes e crenças e a forma como interagem com esses textos. O autor afirma que a família é primeiro Discurso que contribui para a constituição de nossa identidade e, portanto, seu Discurso é chamado de primário. Os Discursos de outras instituições, como escola e igreja, que terão influência na formação do indivíduo são chamados por Gee (1996) de Discursos secundários.

Com base nesses conceitos, Lankshear, Snyder e Green (2000) propõem um modelo de três dimensões para descrever o letramento: dimensão operacional, cultural e crítica. A dimensão operacional é essencial em qualquer processo de letramento, pois está relacionada à capacitação do educando em saber lidar com os procedimentos do sistema linguístico. A dimensão cultural significa conhecer o significado daquela prática naquele Discurso e a dimensão crítica envolve a consciência de que toda prática é construída socialmente e, portanto, pode ser também desconstruída.

Ser crítico, portanto, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), significa não somente saber interpretar um texto, conforme advogam os propositores da leitura crítica, mas ter habilidade de construir significados. Ao entender que a construção de sentidos acontece a partir do contexto das relações históricas e de poder, Monte Mór (2012) sustenta que o aluno desenvolve conjuntamente a habilidade de interpretar criticamente os fatos em sua realidade. A autora cita também outras habilidades que despontam na pedagogia crítica, como a agência e a autoria.

A autoria está relacionada à possibilidade de reconstruir sentidos dados pelo autor ou construir novos sentidos, libertando-se, assim, das amarras do texto, segundo Monte Mór (2012). A agência do aprendiz se fortalece, pois ele se torna mais empoderado para escolher sua leitura do texto e do mundo. Esse sentido de agência "reflete a visão de Freire (2001) de que a consciência social é uma atitude crítica das pessoas em sua história" (MONTE MÓR, 2012).

Os propositores do chamado letramento crítico, de acordo com McLaughlin e DeVoogd (2004), advogam, pois, a necessidade de se promover a reflexão, a problematização do que está naturalizado, perceber as vozes que estão presentes no texto e criar uma transformação, ou seja, agir a partir desse conhecimento. Esse ciclo de reflexão e ação no mundo, segundo os autores, é um processo ativo chamado de "práxis" na pedagogia freiriana.

No Brasil, o primeiro documento oficial a introduzir as noções dos novos letramentos e advogar uma prática crítica no ensino de inglês como LE foram as OCEM-LE (BRASIL, 2006). Entretanto, Mattos (2014) descreve que os professores brasileiros de inglês, em sua maioria, adotam práticas identificadas com o letramento funcional, ensinando a linguagem como uma técnica, como se todos os alunos tivessem o mesmo ponto de partida e chegada em seu processo de aprendizagem.

Um dos caminhos para que as práticas de letramento na sala de aula de inglês aproximem-se de uma formação crítica é o acesso a um livro didático consistente com as

teorias modernas. A seguir, faremos uma breve análise do papel que o livro didático ocupa atualmente nas escolas públicas brasileiras e a contribuição do livro “*Alive!*” na direção de um ensino de inglês relevante para o momento atual.

2. O LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE INGLÊS

Até 2011, não havia acesso garantido a um livro didático de inglês nas escolas públicas através do Programa Nacional do Livro Didático. Isso não significa, porém, que o livro didático não estava presente nas aulas de inglês, pois, conforme afirma Paiva (2014, p. 246), “alguns professores de língua estrangeira adquiriram o hábito de compilar atividades de vários livros didáticos e produzir apostilas com reproduções fotocopiadas”. Portanto, o discurso do livro didático, mesmo que indiretamente, sempre existiu nesse contexto.

Rogério Tílio (2008), em seu artigo sobre o papel do livro didático no ensino da língua estrangeira, demonstra como o gênero discursivo do livro didático tem uma força inegável no processo de ensino e aprendizagem e interfere na construção da identidade dos alunos. Por ser um discurso naturalizado, muitas vezes não se percebe o lugar central que ele ocupa na sala de aula.

O autor, analisando as vozes que se encontram na sala de aula em meio às negociações de significados, afirma que a voz do livro didático pode se sobrepôr à voz do professor e do aluno. O modo como é escrito, sua pretensa objetividade pode lhe conferir uma condição autoritária de único portador do saber. Tílio (2008, p. 126) defende a

importância do uso educacional do livro didático, ou seja, o professor deve levar o aluno a negociar significados com o livro didático, utilizando-o como ferramenta para a formação do educando.

Essa visão sobre o papel do livro didático coincide com a proposta do letramento crítico de levar o aluno a perceber o texto como uma produção social e ideológica. Tílio (2008) argumenta que, para que o livro ajude o aluno a pensar criticamente, ele não pode ter um caráter homogeneizante, sem espaço para outras produções de sentido por parte dos alunos e professores. A autoridade do livro didático em selecionar conteúdos e abordagens deve ser utilizada de modo a apresentar uma multiplicidade de vozes e enriquecer o trabalho do professor de formar pensamento crítico.

Queiroz, da mesma forma, afirma que a relevância do livro didático se relaciona ao fato de esse ser muitas vezes "o único material disponível aos professores e alunos e até mesmo definir os conteúdos e temas abordados na aula de inglês" (QUEIROZ, 2015, p. 53). A autora analisou questões de gênero no livro didático e afirma que "a linguagem de forma geral e os textos presentes nesse material não somente refletem, mas também constroem os diversos constituintes da identidade" (QUEIROZ, 2015, p. 53).

O livro didático de inglês pode ser uma grande contribuição, principalmente diante do cenário desafiador da escola pública. Entretanto, para o material ser realmente um andaime para um ensino crítico, ele precisa estar afinado com as discussões recentes da Linguística Aplicada, como os novos letramentos e o letramento crítico.

3. O LIVRO DIDÁTICO “ALIVE!” E O LETRAMENTO CRÍTICO

Escolhemos para análise o livro didático “*Alive!*”, do 8º ano, dos autores Vera Menezes, Júnia Braga e Cláudio Franco, selecionado pelo PNLD de 2013. O material foi escolhido por ter sido adotado na escola da professora/autora deste artigo e ter movimentado de forma produtiva suas aulas de inglês de 2014.

A proposta pedagógica do livro, conforme apresentação no manual do professor (MENEZES; BRAGA; FRANCO, 2012a) está fundamentada nos princípios da teoria da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Os autores utilizam a concepção de que a língua é um sistema complexo vivo e dinâmico em constante evolução, aberto a novos componentes (MENEZES; BRAGA; FRANCO, 2012a). Amostras da língua em uso e variações linguísticas são apresentadas ao longo do livro, nas atividades e textos, de acordo com os autores.

Da mesma forma, a aprendizagem de línguas, os alunos, e o professor são também considerados sistemas adaptativos complexos. O material, segundo os autores, propõe desafios que incentivam o permanente movimento dos sistemas de aprendizagem através de oportunidades de uso da língua de forma significativa.

Para fins deste artigo, escolheu-se a unidade intitulada “Telling Stories” (MENEZES; BRAGA; FRANCO, 2012b, p. 102), por ter provocado muitas interações significativas na sala de aula, na percepção da professora. Um dos objetivos da unidade indicado no livro do aluno

é aprender a contar histórias e usar o passado perfeito. Foram selecionadas apenas algumas páginas da unidade, que serão reproduzidas e refletidas à luz do letramento crítico.

As duas páginas iniciais apresentam seis capas de livros infantis, sendo dois pertencentes ao cânone de histórias tradicionais europeias, duas histórias africanas e duas histórias indianas (uma delas é uma releitura da Cinderela, adaptada segundo a cultura indiana). Em seguida, na página 103, os autores trazem duas perguntas iniciais de contextualização sobre o tema e um exercício para que os alunos relacionem os trechos ou as resenhas das histórias infantis aos seus títulos.

Figuras 1 e 2

Páginas 102 e 103

unit 7 Telling stories

Let's start!

Language in action
Learn to tell stories and to talk about emotions. Learn to talk about actions before other actions in the past.

IT TAKES A VILLAGE
Jane Chance-Pfeiffer

Mama Panya's Pancakes
A Village Tale from Kenya
Barbara Brown

Cinderella
Wendell Berry

VIKRAMADITYA'S THRONE
Sudha Murty

Anklet for a Princess
Sudha Murty

Sleeping Beauty
K. V. Confi

102 one hundred and two

1. Have you read many books? What books have you read?
Personal answers.

2. Look at the pictures of books for children on page 102. Have you read any of them? Which one(s)?
Personal answers.

3. Take a look at the pictures again. Then, write the title of the book for each text below. Say if the text is **from the book** or **about the book**. The first is done for you.

Just then, the spell was broken. The Princess rose to her feet, holding out her hand to the Prince. And the whole castle woke up too. Everybody rose to their feet and they all stared round in amazement, wondering what had happened. When they finally realised, they rushed to the Princess, more beautiful and happier than ever.
Available at: <www.tps.de/tp/Disney/Tales/SleepingBeauty.html>. Accessed on: July 20, 2011.
From the book *Sleeping Beauty*.

"Not Cinderella again", I hear you groan! But wait! Replace Cinderella with Cinduri, the Fairy Godmother with Godfather Snake, Cinderella's slippers with Cinduri's anklets and the Royal Ball with the Navaratri Puja and what do you have? A magical Indian twist to an age-old fairy tale that you can relate to and relish with your children all over again.
Available at: <http://balyebooks.com/2010/05/17/cinderella-story-from-india-anklet-for-a-princess/>. Accessed on: July 20, 2011.
About the book *Anklet for a Princess*.

Once upon a time, it so happened in the time of a much later king, that the ancient throne of Vikramaditya was discovered near what had been the old city of Ujjayini. The king ordered his servants to carry the throne to his own capital, and proposed to take seat upon it with great state and from there to deliver daily judgments.
Available at: <www.indianezines.com/46/throne_vikramaditya.htm>. Accessed on: July 20, 2011.
From the book *Vikramaditya's Throne*.

Summary: On market day in a small village in Benin, Yerni tries to watch her little brother Kokou and finds that the entire village is watching out for him too.
Available at: <www.newspornetweb.org/8080/bitem_per_sasid=3284AF8FC96-4A8395D1E7556C744795E-c.html:225662>. Accessed on: July 20, 2011.
About the book *It takes a village*.

On market day, Mama Panya's son, Adika invites everyone he sees to a pancake dinner. How will Mama Panya ever feed them all? This clever and heartwarming story about Kenyan village life teaches the importance of sharing, even when you have little to give.
Available at: <http://richicams.scholasticchoice.ca/products/Bamboo-Books-1611-Childrens-Literature-211-Mama-Panya-Pancakes-9156819a1157>. Accessed on: July 20, 2011.
About the book *Mama Panya's Pancakes*.

Cinderella has fair skin, long, blonde hair, and blue eyes. When dressed in her maid outfit, she wears a brown dress, a long-sleeved, pale blue undershirt, black shoes, and a white apron. She also ties her hair into a ponytail.
Available at: <http://imglib.com/mama-welka.com/welk/Cinderella>. Accessed on: July 20, 2011.
From the book *Cinderella*.

one hundred and three 103

Fonte: Livro Alive! 8º ano – Manual do Professor

As duas perguntas iniciais (página 103) pretendem explicitar o que os aprendizes trazem para a situação de aprendizagem, colocando-os no centro. Esse procedimento está relacionado ao caráter construtivista do letramento crítico, que pretende construir o conhecimento a partir do que o aluno traz para sala de aula, conforme afirmam Mattos e Valério (2010). A proposta do letramento crítico de empoderar o aprendiz precisa partir de sua localização social e histórica (MATTOS; VALÉRIO, 2010), de seu capital cultural, para refletir sobre os Discursos que ele encontra ou não em seu cotidiano.

A diversidade das histórias e o *status* de igualdade a elas conferido nessas páginas podem ser apontados como uma grande contribuição para a construção do pensamento crítico. A escolha dos autores de apresentar histórias europeias, hegemonicamente presentes no Discurso primário (GEE, 1996) das crianças brasileiras, lado a lado com histórias africanas e indianas, provoca um estranhamento inicial que pode contribuir para desnaturalizar a superioridade de algumas expressões culturais em relação a outras. Mattos e Valério (2010) afirmam que o letramento crítico “passa pela percepção da coexistência da diversidade cultural que encontra expressão em sistemas linguístico-culturais distintos nas comunidades de fala” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141-142).

Nesse caso, ao conferir autoridade principalmente a expressões linguísticas de culturas africanas, o livro didático pode contribuir para um reencontro dos alunos com suas raízes, desconstruindo estigmas históricos na formação de nossa identidade brasileira. Conforme afirma Queiroz (2015), o livro didático não somente reflete, mas contribui para a construção de identidades, pois é uma voz de autoridade na sala de aula.

No meio da unidade, páginas 106 e 107, os autores propõem uma compreensão auditiva com um trecho de uma palestra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, precedido de algumas perguntas preparatórias. Na página 107, o exercício três está relacionado à interpretação da palestra, e o exercício quatro trabalha com o passado perfeito contextualizado nos eventos apresentados por Chimamanda.

Figuras 3 e 4

Páginas 106 e 107

Did you know...?
The acronym TED means Technology, Entertainment, Design. TED is a nonprofit organization devoted to spreading good ideas on those themes.

Let's listen and read!

1. Before you listen and read the text, answer the following questions.

a) What children's stories have you read?
Personal answer.

b) What did the characters look like?
Personal answer.

c) Did the characters look like Brazilians?
Personal answer.

2. **17.2** Chimamanda Adichie [in the picture] is a Nigerian writer. Listen to part of her talk, *The danger of a single story*, at TED, and number the paragraphs in the right order while you listen to her.

[4] But because of writers like Chinua Achebe and Camara Laye I went through a mental shift in my perception of literature. I realized that people like me, girls with skin the color of chocolate, whose kinky hair could not form ponytails, could also exist in literature. I started to write about things I recognized.

[1] I'm a storyteller. And I would like to tell you a few personal stories about what I like to call "the danger of the single story." I grew up on a university campus in eastern Nigeria. My mother says that I started reading at the age of two, although I think four is probably close to the truth. So I was an early reader. And what I read were British and American children's books.

[5] Now, I loved those American and British books I read. They stirred my imagination. They opened up new worlds for me. But the unintended consequence was that I did not know that people like me could exist in literature. So what the discovery of African writers did for me was this: It saved me from having a single story of what books are.

[3] What this demonstrates, I think, is how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children. Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books, by their very nature, had to have foreigners in them, and had to be about things with which I could not personally identify. Now, things changed when I discovered African books. There weren't many of them available. And they weren't quite as easy to find as the foreign books.

[2] I was also an early writer. And when I began to write, at about the age of seven, stories in pencil with crayon illustrations that my poor mother was obligated to read, I wrote exactly the kinds of stories I was reading. All my characters were white and blue-eyed. They played in the snow. They ate apples. [Laughter] And they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out. [Laughter] Now, this despite the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn't have snow. We ate mangoes. And we never talked about the weather, because there was no need to.

3. **Recomendamos promover oportunidades de correção em dupla.**
Listen to the talk again and read the text in the right order. Then answer the following questions.

a) According to the writer's mother, how old was Adichie when she started reading?
She was two (years old).

b) What do we know about her reading habits when a child?
She read British and American children's books.

c) What kinds of stories did Adichie write when she was a little girl?
She wrote exactly the kinds of stories she was reading.

d) Why does the audience laugh when she says that her characters played in the snow, ate apples and talked about the weather?
Because in Nigeria they don't have snow, the children eat mangoes and people do not talk about the weather (because there is no need to).

e) What did the characters look like in African literature?
Possible answers: Their skin was the color of chocolate and their hair was kinky. They looked like African people.

4. Look at some statements about Chimamanda Adichie. Check [✓] the one which happened first and then rewrite them as one sentence. Use **before** or **after**.

Example:

[] Adichie went to the USA.
[✓] Adichie lived in eastern Nigeria.
Adichie had lived in eastern Nigeria before she went to the USA.
Adichie went to the USA after she had lived in eastern Nigeria.

[x] Adichie read British and American literature.
[] Adichie became a story teller.
Adichie had read British and American literature before she became a story teller.
Adichie became a story teller after she had read British and American literature.

[] Adichie went through a mental shift in her perception of literature.
[x] Adichie read writers like Chinua Achebe and Camara Laye.
Adichie had read writers like Chinua Achebe and Camara Laye before she went through a mental shift in her perception of literature.
Adichie went through a mental shift in her perception of literature after she had read writers like Chinua Achebe and Camara Laye.

[x] Adichie discovered African writers.
[] Adichie realized girls with skin the color of chocolate and kinky hair could also exist in literature.
Adichie had discovered African writers before she realized girls with skin the color of chocolate and kinky hair could also exist in literature.
Adichie realized girls with skin the color of chocolate and kinky hair could also exist in literature after she had discovered African writers.

Fonte: Livro Alive! 8º ano – Manual do Professor

As perguntas iniciais da página 106 novamente pretendem explicitar o Discurso primário do aprendiz, porém a pergunta "Did the characters look like Brazilians?" já inicia

uma problematização sobre a discrepância entre os personagens convencionais das histórias infantis e os biótipos brasileiros. Conforme afirmam McLaughlin e DeVogd (2004), o letramento crítico pretende, em primeiro lugar, problematizar o que está naturalizado, provocar um olhar de estranhamento sobre o texto para que os alunos percebam quais vozes e expressões culturais estão presentes ou não no texto.

A compreensão auditiva sobre a palestra de Chimamanda Adichie e as perguntas do exercício três e quatro (pág. 107) poderiam ser classificadas como típicas do letramento autônomo, que pretendem capacitar o leitor para a técnica da leitura e compreensão auditiva da língua. Entretanto, o conteúdo do material linguístico escolhido pelos autores abre possibilidade para um “metaletramento crítico”, ou seja, um letramento crítico dos alunos através da reflexão da escritora sobre sua trajetória de letramento. O letramento crítico considera que linguagem e realidade constroem-se mutuamente, ou seja, a linguagem cria ideias, valores e é culturalmente tendenciosa (LIMA, 2006 apud MATTOS, 2014).

A narrativa da escritora nigeriana explicita como os livros britânicos criaram para ela uma única história sobre a literatura e sobre valores da realidade dignos de constar de suas primeiras escritas. Sua concepção de língua como representação neutra de uma realidade começa a ser desafiada somente a partir do contato com outras histórias até então invisíveis em seu Discurso primário. O acesso dos alunos a uma heterogeneidade de histórias, como as do início da unidade, juntamente com o relato de Chimamanda sobre seu processo de letramento, certamente poderá contribuir para uma percepção dos alunos de que a língua é

sempre uma produção sócio-histórica de um grupo e representa a ideologia desse grupo social.

Por fim, selecionamos a parte final da unidade (páginas 117 e 118), em que os autores apresentam o gênero piada através de uma versão moderna do conto de fadas "A princesa e o sapo" e propõem que os alunos criem também uma história de humor, mudando o final de uma história infantil tradicional.

Figuras 5 e 6
Páginas 112 e 113

Did you know...?
Punch line is the last sentence in a joke. It's the line makes us laugh.

Let's read and talk!

- Do you like jokes? [] Yes, I do. [] No, I don't. *Personal answer.*
- Can we tell jokes to people we do not know well?
No, we can't.
- Are all jokes adequate for the same audience?
No, they aren't.
- Now read the following joke with a modern version of a fairy tale and identify the main elements of this kind of text.

The Frog and the Princess
Once upon a time, a beautiful, independent, self-assured princess happened upon a frog in a pond. The frog said to the princess, "I was once a handsome prince until an evil witch put a spell on me. One kiss from you and I will turn back into a prince and then we can marry, move into the castle with my mom and you can prepare my meals, clean my clothes, bear my children and forever feel happy doing so." That night, while the princess dined on frog legs, she kept laughing and saying, "I don't think so."

Available at: <http://atabout.org/funnestjokes/dnthinkso.html>. Accessed on: July 21, 2011.

Characters: A princess and a frog.
Place: A pond.
Goal: The frog wants a kiss.
Punch line: That night, while the princess dined on frog legs, she kept laughing and saying, "I don't think so."

5. Read the text below with some advice on how to tell a joke.

How to tell a joke

- Know your material. Practice telling your joke several times before telling it publicly. Try it out in the shower or mirror, and memorize it.
- Is the joke right for your audience? Maybe your buddies think your joke's a hoot, but will your mom? Don't be offensive.
- The funniest jokes have a strong, unexpected conclusion.
- Keep it short. Nothing funny about a five-minute joke.
- If you don't fully understand the joke, don't repeat it. It may be far more offensive than you think.

Adapted from: <www.squads.com/joke-telling>. Accessed on: July 21, 2011.

6. What would you add to these pieces of advice?
Personal answer.

7. Be a joke teller. Prepare yourself to tell a joke to your class. You can choose a joke you heard in your house or between friends and tell it in English.

112 one hundred and twelve

Let's act with words!

Modern fairy tale (joke)
You are going to write a story for your magazine.

Genre: Modern fairy tale	Purpose: Retell old stories with a critical eye	Tone: Informal
Written You	Typical grammar patterns: Past Continuous	Setting: Magazine
Audience: Magazine readers	Simple Past	Key vocabulary items: Once, prince...

Text structure
I. Opening
Examples of traditional openings:
"There was once a good man who..." / "One day a young prince..."
"Once upon a time there lived in a certain village a little country girl..."

II. Characters and setting (place and time)
Goal - Problem - Solution
Punch Line: Unexpected and humorous closing with the aim of provoking laughter or thought from readers.
You can write good punch lines by changing the traditional endings.

Examples of traditional endings:
"And so they were married and lived happily ever after."
"... and ruled the country for many, many years in peace and happiness."
"... and everyone lived together happy and contented."

Language for life
We use language to tell stories and criticize society.

Writing guidelines

Organizing

1. Read some fairy tales to check their textual characteristics.
2. Think of a punch line for your story.

Preparing the first draft

3. Make a first draft.
4. Use the glossary or a dictionary to help you.
5. Find pictures to illustrate.

Peer editing

6. Evaluate and discuss it with a classmate.
7. Make the necessary corrections.

Publishing

8. Write the final version and include it in your magazine.

Let's act with words! - Nesta seção, os alunos vão produzir um conto de fadas moderno. Trata-se de uma boa oportunidade para fazer uma análise crítica das contos de fada em relação à ideologia da época e aos papéis masculinos e femininos na sociedade. Sugere-se destacar informações já mencionadas no Livro do Aluno para o planejamento dos contos. Aberturas tradicionais, assim como fechamentos, podem servir de ponto de partida para essa produção. A estrutura do conto deverá ser observada. Esta atividade poderá fazer parte do sistema de avaliação da disciplina. A avaliação entre os alunos poderá ser incluída nesse processo. Vale ressaltar que o texto produzido será incluído no projeto magazine for teens, desenvolvido pelos alunos ao longo do ano.

one hundred and thirteen 113

Fonte: Livro Alive! 8º ano – Manual do Professor

Os exercícios da pág. 112 sobre a versão moderna do conto de fadas, seguidos de dicas para se contar uma piada, pretendem estender a leitura funcional para um nível de

compreensão da leitura crítica, chamando atenção para a necessidade de adequar o texto ao público e utilizar estratégias para criar o efeito de humor nas piadas. Conforme Cervetti, Pardales e Damico (2001), a leitura crítica advoga que é necessário ensinar explicitamente habilidades de leitura para que os alunos atinjam níveis mais elevados de compreensão. Também no letramento crítico, os alunos necessitam de habilidades avançadas de leitura para atingir o objetivo educacional principal de participar ativamente da sociedade contemporânea.

Na última página da unidade (pág. 113), os autores propõem aos alunos agir com palavras “*Act with words*”, fazer uma produção escrita modificando uma história tradicional, escrevendo um final diferente e cômico. Segundo McLaughlin e DeVoogd (2004), um dos princípios do letramento crítico é levar o leitor a usar seu poder de questionar a perspectiva que o autor imprimiu em seu texto. No caso da atividade com as histórias infantis, os alunos são chamados a perceber de que forma o final feliz tradicional reforça determinados valores do autor, por exemplo, a submissão feminina e o casamento como algo essencial para sua felicidade. Como resultado dessa reflexão, o aluno/leitor pode escolher representar uma visão alternativa e agir (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004).

Conforme afirma Duboc (2014), o letramento crítico necessariamente envolve ação que leva à transformação do próprio aluno e do meio em que vive, caso ele queira. Esse exercício final de práxis, portanto, vem ao encontro dessa pedagogia, pois, durante a unidade, os alunos tiveram oportunidade de refletir criticamente sobre papéis sociais reforçados pelas histórias e agora são chamados a agir modificando a versão única de

histórias canônicas europeias. Essa sequência didática pode contribuir para empoderar os alunos a ser agentes de mudança também nos papéis sociais que vivenciam em seu cotidiano.

CONCLUSÃO

O mundo moderno globalizado e tecnologizado tem colocado em xeque muitas práticas de letramento tradicionais de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. Ao mesmo tempo, a aprendizagem de língua inglesa tem sido valorizada devido às demandas linguísticas da globalização, traduzida no Brasil em forma de políticas concretas mais favoráveis a um ensino de inglês relevante nas escolas públicas. Tais avanços recentemente provocaram inclusive reações conservadoras, visando restringir uma educação para a cidadania plena e limitar o pensamento crítico nas escolas.

A distribuição do livro didático de inglês constitui-se em uma das iniciativas que possibilitam, na prática, o enfrentamento de condições ainda desafiadoras para um ensino público eficaz. A voz de autoridade do livro didático e o seu lugar de centralidade na sala de aula têm um poder grande em construir práticas de letramento mais afinadas com as teorias dos novos letramentos e de letramento crítico, propiciando que a própria escola se torne um lugar de resistência às tentativas de retrocesso educacional.

O livro didático “*Alive!*” apresenta um grande potencial de contribuição para um ensino crítico da língua inglesa. A forma de abordar os textos e, principalmente, o material

linguístico selecionado possibilitam que alunos e professores tenham acesso a uma heterogeneidade de Discursos, reflitam criticamente sobre eles e exerçam seu poder de imprimir visões alternativas sobre uma realidade.

REFERÊNCIAS

BAGHIN, D. *A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, Unicamp, Campinas, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006. p. 85-124. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014. p. 209-229.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.htm>. Acesso em: 30 abr. 2014.

GEE, J. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996. 218 p.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. 2. ed. Glasgow and London: Open University Press, 2006. p. 7-62.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. Sydney: Allen & Unwin, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de língua estrangeira. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, n. 1, p. 102-129, 2014.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1., p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-63982010000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 30 nov. 2016.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004. p. 13-33.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. *Alive!: 8º ano – Manual do professor*. São Paulo: Ed. UDP, 2012a.

_____. *Alive!: 8º ano*. São Paulo: Ed. UDP, 2012b.

MONTE MÓR, W. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 171-190.

PAIVA, V. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. T. C. (Org.). *Ensino aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 23-36. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/modelo.htm>>. Acesso em: 7 de abr. 2014.

_____. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 344-357, 2014.

PINTO, D. *Fatores relevantes para a motivação dos aprendizes de inglês como língua estrangeira: um estudo etnográfico*. 2000. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

QUEIROZ, H. *Questões de gênero no livro didático de língua inglesa: uma análise à luz do letramento crítico*. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, L. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE E III ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4.554-4.566.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 63-82.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAQUIGRAFIA. In: DICIONÁRIO Aurélio de Português online. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 28 set. 2017.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Paraíba*, v. 2, n. XXVI, p. 117-144, jul.-set. 2008.

Recebido em 11 de agosto de 2017.

Aceite em 23 de setembro de 2017.

Como citar este artigo:

PINTO, Denise de Souza Silva. Letramento crítico e o livro “ALIVE!”: construindo possibilidades na escola pública. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 25, jul.-dez. 2017, pp. 246-266. Disponível em: <<http://www.pgletas.uerj.br/palimpsesto/num25/dossie/palimpsesto25estudos03.pdf>>. Acesso em: *dd mmm. aaaa*. ISSN: 1809-3507

ⁱ Taquigrafia é um “sistema muito rápido de escrita que usa abreviaturas especiais” (TAQUIGRAFIA, n/p). Nessa analogia, Lankshear, Snyder e Green (2000) referem-se ao letramento como um “registro abreviado” das práticas sociais.