

## O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais

*English teaching and textbooks: literacies and social representations*

Isabel Cristina Gomes BASONI (UFES)  
*isabelbasoni@gmail.com*

Marianna Cardoso Reis MERLO (UFES)  
*mariannareis@hotmail.com*

Recebido em: 30 de jan. de 2019.  
Aceito em: 18 de maio de 2019.

BASONI, Isabel Cristina Gomes; MERLO, Marianna Cardoso Reis. O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 434-452, maio-ago/2019.

**Resumo:** Apesar da quase onipresença do livro didático na sala de aula de línguas estrangeiras, os estudos que se ocupam em analisá-lo e problematizá-lo são ainda incipientes em nosso país. Este artigo objetiva contribuir para tais estudos ao abordar as representações sociais do professor a partir da análise de um exemplar da coleção *Alive!*, aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático na avaliação de 2017. Nesta análise, intentamos investigar em que medida as propostas deste material contribuem para a representação social do educador como agente de letramento (KLEIMAN, 2006). Com base na concepção de letramentos como práticas sociais, abordamos questões referentes ao lugar reservado pelo material analisado aos sujeitos envolvidos no processo educacional. Esta análise aponta que as propostas trazidas pelo livro em questão têm por base uma visão sociodiscursiva de linguagem, o que pode possibilitar a atuação do professor como agente de letramento.

**Palavras-chave:** Livro didático. Agente de Letramento. Ensino de Língua estrangeira.

**Abstract:** Although textbooks are said to be almost omnipresent in foreign language classrooms, studies which analyze and problematize them have just begun to develop in Brazil. This article aims at contributing to this area of study by approaching teachers' social representations through the analysis of a textbook which is part of the book collection *Alive!*, accredited by the National Program of Textbooks and Didactic Material of Brazil in the year 2017. In this analysis, we intend to investigate how this material may contribute to the social representation of educators as literacy agents (agentes de letramento) (KLEIMAN, 2006). Based on the idea of literacies as social practices, we approach issues related to the space set for the subjects involved in the educational process by the material we analyze. Findings suggest that the activities proposed by the textbook are based on the socio-discursive view of language, which may enable teachers to act as literacy agents.

**Keywords:** Textbook. Literacy agent. Foreign language teaching.

## Introdução

Apesar da crescente popularização do uso das novas tecnologias em contextos educacionais, uma “velha” tecnologia tem persistido ao longo das eras nas salas de aula em nosso país: o livro didático (LD). Tal recurso pode ser considerado um elemento quase que onipresente nas escolas, seja no ensino público ou privado. A tradição do uso de materiais didáticos voltados ao ensino no Ocidente é milenar, remontando ao período da Antiguidade clássica (CORACINI, 2016). Desde então, o LD tem se fixado como ferramenta de auxílio ao ensino, ganhando, em diversos contextos, o status de autoridade máxima em sala de aula, capaz de prescrever as metodologias adotadas pelo professor e os conteúdos abordados na escola.

Atentos a essa problemática, diversos estudiosos da área de Linguística Aplicada têm se voltado à reflexão e análise de questões relacionadas ao LD. Neste artigo, atemo-nos aos estudos relacionados à educação de língua estrangeira. Dentre esses estudos, autores como Coracini (2011), Coracini e Cavallari (2016), Dias e Cristóvão (2009) têm contribuído para a expansão de pesquisas relacionadas ao LD, ainda em processo de consolidação na academia (CORACINI, 2016).

Com efeito, julgamos ser necessário ter o LD sob foco de pesquisa na área de ensino de línguas por algumas razões. A primeira delas se relaciona à participação do LD na condução das práticas escolares em diversos contextos. Outra razão diz respeito aos modos pelos quais o LD enseja, ainda que de maneira implícita, determinadas formas de representação da língua, da função da escola e dos papéis desempenhados pelo aprendiz e pelo professor (CORACINI, 2011). Tais representações, que subjazem às práticas propostas pelo LD, contribuem

para a atribuição de sentidos diversos e para a constituição de relações sociais e identitárias dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Com base nessas questões, propomos-nos a discutir sobre as representações sociais atribuídas aos professores de inglês como língua estrangeira a partir da análise de um exemplar da coleção *Alive!*, elaborado por Vera Menezes e Junia Braga (2015), aprovado pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e adotado por diversas escolas da rede municipal de uma cidade do sudeste brasileiro.

A representação social, aqui compreendida de acordo com Kleiman (2006), diz respeito a certos

[...] conjuntos de conhecimentos a propósito dos objetos, pessoas, ideias, que, sendo partilhados pelos indivíduos ou grupos que se representam a si mesmos através deles, determinam seus comportamentos e as relações que estabelecem com outros objetos, fenômenos, práticas, pessoas e ideias [...] (KLEIMAN, 2006, p. 81).

A autora explica que tais representações servem como princípios orientadores das ações do sujeito e contribuem para a definição de sua própria identidade e dos grupos dos quais faz parte, numa relação dialética entre a forma com a qual o sujeito se representa e o modo como ele é representado pelo outro. Sendo assim, entendemos que os programas de curso, os modelos teóricos e as metodologias propostas pelo LD a ser escolhido também ensejam representações sociais que contribuem para a formação identitária do professor e para a orientação de sua ação.

Nosso objetivo é, portanto, promover uma reflexão sobre as possibilidades de o LD contribuir para a promoção da representação social dos docentes como agentes de letramentos (KLEIMAN, 2006). Em outras palavras, buscamos identificar em que medida as propostas do LD em estudo contribuem para a formação identitária do educador como agente, cuja ação vai além da escolha de textos e gêneros a serem abordados e da adoção de estratégias a serem aplicadas em sala de aula, sendo também direcionada à proposição de oportunidades de articular os saberes construídos na escola com as práticas sociais vividas pelos alunos. Nessa perspectiva, compreendemos que o ensino de línguas subsidiado pelo texto, especificamente pelos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, tal como é preconizado por diferentes documentos que orientam o ensino no país, seja um caminho possível para tal articulação.

Visando a alcançar tais objetivos, este artigo está organizado da seguinte maneira: na seção seguinte, resgatamos algumas teorizações sobre o papel do LD no ensino de línguas em nosso país; em seguida, discutimos o papel do professor como agente de letramentos. Na seção subsequente, apresentamos algumas análises elaboradas a partir de excertos de um exemplar da coleção *Alive!*. Por fim, encerramos por ora a conversa com breves considerações sobre o tema em estudo.

### **O livro didático e o lugar de educadores e aprendizes**

No Brasil, a história do LD, em geral, está atrelada a um processo de apreciação de valor feita aos professores iniciantes que adentraram as instituições de ensino a partir da década de 1970. Segundo Batista (2003 *apud* Rojo, 2013, p. 169), a democratização do ensino público brasileiro nos anos de 1960-1970, implicou um “processo de recrutamento de docente mais amplo e menos seletivo”, com o objetivo de suprir a demanda crescente de professores. Conforme o mesmo autor, foi a partir desse momento que surgiu um novo perfil de profissionais da educação, cuja atuação demonstrou “falta de condições [...] para preparar e corrigir exercícios e desempenhar atividades didáticas”. O pesquisador aponta, como razões para as deficiências verificadas no ofício docente naquela época, as lacunas existentes na formação de professores e a sobrecarga de trabalho assumida pelos educadores em virtude da demanda crescente de emprego. Foi nesse contexto, portanto, que os LDs se popularizaram em nosso país, apresentando-se como instrumentos estruturadores da ação pedagógica e substituindo, por vezes, as escolhas didáticas feitas pelo professor.

Até pouco tempo, nas escolas públicas brasileiras, os LDs de língua estrangeira, quando disponíveis, eram acessíveis apenas aos professores dessas instituições. O ensino era então subsidiado por diferentes materiais didáticos como apostilas, folhas xerocopiadas, aparelhos de som, quadro de giz, dicionários de línguas e outros. Os LDs de língua estrangeira só foram disponibilizados aos alunos dessas escolas a partir de 2011 para as séries finais do ensino fundamental, e a partir de 2012 para o ensino médio, quando passaram a ser distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura por meio do PNL D. Desde o início da distribuição e até hoje, o programa contempla somente o ensino de língua espanhola e de língua inglesa, consolidadas como integrantes curriculares das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, a partir da mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei nº 9394/96.

O PNLD ainda hoje enfrenta problemas, conforme observado por Paiva (2014). Segundo a autora, muito frequentemente, não há livros para todos os alunos, e, eventualmente, quando a escola precisa contratar mais professores, não há livros do professor para todos os docentes. Além disso, as seleções de livros ocorrem a cada três anos, e não há garantia de continuidade do uso do material escolhido. Por exemplo: ambas as coleções de LDs de inglês que foram selecionadas na avaliação de 2011 não foram escolhidas pelos avaliadores em 2014. Assim, o trabalho iniciado com o auxílio daquele material teve que ser interrompido, pois os livros daquelas coleções deixaram de ser enviados às escolas.

Além dessas questões, a adoção de LDs para o ensino de inglês na escola pública brasileira enfrenta outros desafios, como a resistência por parte de alguns professores que se recusam, por motivos diversos, a participar da escolha dos livros (PAIVA, 2014), e as restrições impostas ao trabalho do educador pelo LD (CORACINI, 2011; ROJO, 2013), elemento que passou de coadjuvante a ator principal no processo de construção e legitimação do saber (CAVALLARI; ARAÚJO, 2016).

Sobre esse último aspecto, Cavallari e Araújo (2016) observam, com base em Coracini (2011), que, quando o LD adquire o status de “verdade absoluta”, ele adquire também um caráter de neutralidade, fazendo com que o posicionamento ideológico subjacente à escolha dos conteúdos e da forma com que estes são apresentados pelo LD passe a ser aceito tacitamente pelos aprendizes. Essa dita “neutralidade” do LD facilita a adoção acrítica dos posicionamentos trazidos pelos editores e autores do material por meio de suas proposições.

Em convergência com esse pensamento, Fernandes (2016) observa que, em muitos contextos,

[...] análises do funcionamento do livro didático nos mostram que tanto professores como alunos são colocados em uma posição de *escreventes ou enunciadores*, repetidores de discursos, tendo suas autorias barradas pelo manual didático (FERNANDES, 2016, p. 201, *itálico da autora*).

A partir dessas análises, a autora conclui que

o livro didático, portanto, seleciona o lugar de autoria possível para o aluno e para o professor, visto que suas orientações e instruções para a prática pedagógica limitam as possibilidades de interpretação e de uma metodologia diferenciada do professor (FERNANDES, 2016, p. 223).

Partindo desse raciocínio, é possível notar as posições que o LD muitas vezes seleciona para os aprendizes quando notamos a frequência com que direciona os alunos a chegarem às mesmas respostas. Podemos perceber, desse modo, que a concepção de linguagem que subjaz às propostas de diversos LDs de língua estrangeira é estrutural, e a noção de verdade que norteia suas propostas é única, absoluta. Tais concepções tendem a limitar as possibilidades de interpretação dos aprendizes, fazendo com que atuem, nas palavras de Fernandes (2016), como meros “repetidores de discursos”, em vez de potenciais produtores.

Da mesma forma que afirmamos que o LD seleciona o lugar do aprendiz, podemos observar que o papel do professor pode também ser determinado pelo material didático adotado. Ao dividir sua voz com as vozes que perpassam o LD (dos autores, dos editores e das instituições que estes representam), seu papel no processo educacional é certamente deslocado (MEGID, 2016).

Idealmente, o educador deve lançar mão do LD como um dos insumos para a criação de oportunidades de aprendizado, analisando-o e adaptando-o de acordo com as necessidades de seu contexto. No entanto, o que diversos autores que se ocupam desta temática têm percebido é que a estrutura fechada do LD enseja uma visão de professor como usuário do LD, e não como analista (GRIGOLETO, 2011; MEGID, 2016), capaz de fazer uma leitura crítica das potencialidades e limitações do material adotado e de embasar suas práticas a partir dessa análise.

Com efeito, podemos dizer que não existe um LD perfeito. A produção e a escolha de um material didático é um trabalho complexo, que envolve não só questões pedagógicas, mas também questões políticas e mercadológicas. Além disso, o LD é elaborado para um público idealizado, que pode estar mais próximo ou mais distante do contexto no qual o material é adotado. Desse modo, os aprendizes podem se identificar com maior ou menor facilidade com as propostas trazidas pelo LD, o que faz com que sua adesão seja diferente em diferentes contextos, a depender, sobretudo, da ação docente.

Apesar de as comissões do PNLD terem empreendido um extenso trabalho de análise das propostas das coleções didáticas, que culminou no guia para a escolha dos LDs de língua estrangeira (BRASIL, 2016), podemos perceber que questões problemáticas ainda aparecem no LD, como, por exemplo, estereótipos de gêneros (HASHIGUTI, 2016) e de idade (ANDRADE, 2016). A abordagem de tais questões, de maneira a contribuir para a construção do senso crítico dos aprendizes e para

a desnaturalização de práticas preconceituosas, depende diretamente da agência do professor, ou seja, de suas condições de intervir para problematizar tais questões.

Assim como Sarmiento e Lamberts (2016), cremos que “o sucesso do LD na sala de aula está mais centrado no uso que o professor faz dele do que no material em si” (SARMENTO; LAMBERTS, 2016, p. 293). Por essa razão, consideramos que a agência do educador é elemento chave para a construção coletiva de conhecimentos, a partir ou a despeito do LD. Desse modo é que compreendemos que a concepção do professor como agente de letramentos (KLEIMAN, 2006) seja fundamental para embasar as proposições do LD, que, conforme discutimos, tem-se tornado um dos principais elementos do processo educacional em língua estrangeira em nosso país. É, portanto, dessa concepção que nos ocuparemos na seção seguinte.

### **O professor de línguas como agente de letramentos**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental trazem como pressuposto “o engajamento discursivo”, que deve ser viabilizado por meio de ações pedagógicas “centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, em sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 19). Nessa mesma ótica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental traz como ação norteadora das atividades pedagógicas, tanto nos eixos da oralidade, quanto da leitura e da escrita, práticas situadas que envolvam diferentes discursos, suportes e esferas de circulação (BRASIL, 2017).

Podemos notar, por meio desses documentos, que os textos (orais e escritos) devem ser a base da educação linguística, na medida em que a língua é percebida em sua natureza sociointeracional, conforme postulado por Bakhtin (2014), e tendo em vista que as interações sempre se realizam por meio dos gêneros textuais (orais ou escritos) que circulam na sociedade (MARCUSCHI, 2008). Entendemos, no entanto, que, para além do que possa ser preconizado em documentos que orientam o ensino ou ser observado nos materiais didáticos escolhidos, está o papel do professor como um dos condutores do processo de ensino e aprendizagem.

Em sua formação e, conseqüentemente, em sua atuação no processo educacional, o professor pode ser representado de diversas maneiras. Neste trabalho, ocupamo-nos de duas delas: a representação do educador como agente de letramentos e sua representação como mediador, termo já consolidado pela academia e presente em documentos oficiais, tais como a BNCC (BRASIL, 2017) e o Guia de livros didáticos de língua estrangeira para os anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2016).

Como mediador, o educador assume o papel central na construção do saber, que ocorre em um processo de ensino de leitura e escrita como “prática autônoma do contexto social, na qual predominam as atividades que exigem a competência individual dos alunos” (KLEIMAN, 2006, p. 82). Nessa perspectiva, há o pressuposto de uma desigual distribuição de saber e um mediador privilegiado (o professor); bem como de uma neutralidade em “relação aos diferentes usos e manifestações de poder envolvidos no ensino de grupos pertencentes a diferentes etnias, gêneros ou classes” (KLEIMAN, 2006, p. 84).

Entendemos que a desigualdade nas relações entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, ensejada pela visão de professor como mediador, não coaduna com a concepção de linguagem como prática social discursiva, tal como defendida pelos PCN de língua estrangeira (BRASIL, 1998) e por diversos estudiosos da atualidade (JORDÃO, 2016; CORACINI; CAVALLARI, 2016). A razão para isso é que, nessa visão, o professor se interpõe entre o aluno e o conhecimento – nesse caso, a língua –, que deixa de ser concebida como prática construída socialmente, passando a ser colocada como sistema complexo acessível ao aluno somente a partir da ação daquele que o detém – neste caso, o professor.

Por outro lado, a representação do educador como agente de letramentos, conforme Kleiman (2006), parece ensejar uma visão menos hierárquica e mais horizontal das relações entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Nessa concepção, o educador desempenha o papel de “promotor de capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de letramento, as práticas de uso da escrita situada, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2006, p. 85). Nela, o fazer pedagógico visa a uma prática social, cujas motivações giram em torno da própria realização da atividade; em um processo de colaboração, cooperação e negociação de saberes, objetivos e estratégias. Isso porque

[a]o mobilizar as capacidades dos membros do grupo, ao favorecer a participação de todos segundo suas capacidades, o agente de letramento, ele próprio autor social, cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo (KLEIMAN, 2006, p. 88).

Portanto, o trabalho do professor como agente de letramentos envolve uma ação com base no conhecimento que se tem do grupo em relação às suas dificuldades e potencialidades, às suas práticas locais e também às globais; a seus saberes e experiências, em um processo de interação e de troca de conhecimentos. Nesse sentido, as práticas de letramento a serem oportunizadas na escola, entendidas como os “modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado” (STREET, 2014, p. 18), demandam um professor que as perceba plural, social e culturalmente determinadas e que considere que os significados específicos da escrita dependem dos contextos e instituições em que foram adquiridos (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Considerando esse aspecto sociocultural dos letramentos é que Rojo (2009) aponta como um dos objetivos da escola (e do professor) “possibilitar que [os] alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) [...]” (ROJO, 2009, p. 107). Nesse caminho, o educador, agente de letramentos, tem condições de trabalhar com letramentos múltiplos com vistas a possibilitar que o aprendiz desenvolva diferentes formas de lidar “com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119).

Diante do exposto, e com base em Rojo (2009) e Kleiman (2006), defendemos que o professor de línguas, como agente de letramentos, poderá desenvolver um trabalho pedagógico visando ao desenvolvimento de: (a) letramentos multissemióticos, a partir da leitura e produção de textos com diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética, corporal, matemática, digital etc.); (b) letramentos multiculturais ou multiletramentos, abordando os produtos culturais letrados da cultura escolar, da cultura dominante, das culturas de massa e das diferentes culturas locais e populares com as quais estão envolvidos; (c) letramentos críticos, abordando os textos e produtos das diversas mídias e culturas de maneira crítica, podendo, com base em seu contexto de leitura, compreender suas finalidades, intenções e ideologias (ROJO, 2009).

Vale ressaltar que agenciar letramentos envolve escolhas por parte do professor, das instituições de ensino, dos autores e/ou editores dos materiais didáticos (livros, apostilas, gêneros a serem trabalhados etc.), além dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, podemos afirmar que estas não serão escolhas neutras, pois nada que envolva relações sócio-históricas pode ser visto como tal, em virtude dos contextos sociais e dos sujeitos neles envolvidos.

Por isso, neste artigo, com base no método de pesquisa documental (GIL, 2010), buscamos identificar a representação social de professor implícita em um LD de língua inglesa, verificando em que medida o material propicia a atuação do docente como agente de letramentos. Passemos, então, à análise do LD escolhido.

### **O livro didático e as representações sociais do professor**

Sabemos que a maior parte dos LDs de inglês que circulam nas escolas particulares e nos institutos de ensino de idiomas é produzida nos grandes centros de dominação política e econômica (e, por que não dizer, linguística). Tal fato faz com que esses materiais tragam consigo a disseminação de valores culturais relacionados à imagem (geralmente positiva) que se tem das nações que os produzem, a saber, Estados Unidos e Inglaterra. As grandes editoras de materiais didáticos de língua inglesa, sediadas principalmente nesses países, contam não somente com amplos recursos financeiros e uma extensa rede de difusão por meio de agências governamentais, mas, sobretudo, com o imaginário social que as reconhece como instituições de prestígio, qualidade e legitimidade para o ensino de línguas.

A descentralização da produção de material didático do centro hegemônico pode contribuir para que o aprendiz dê novos contornos à língua inglesa, percebendo que pode apropriar-se dela em suas práticas sociais cotidianas. Por isso, é com bastante otimismo que destacamos que a grande maioria dos LDs aprovados pelo PNLD é de autoria de educadores brasileiros. Dentre esses, escolhemos para análise o livro destinado ao sexto ano do ensino fundamental da coleção *Alive!*, publicado em 2015, de autoria de Vera Menezes e Júnia Braga, ambas professoras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Além da autoria, a escolha por essa coleção teve por base a concepção de “ensino-aprendizagem de inglês como atividade social” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 179) que fundamenta as propostas

apresentadas pelo LD. A partir dessa visão, as autoras relacionam o agir na sociedade com o uso de gêneros textuais e apresentam, ao longo dos quatro volumes que compõem a coleção, diversos gêneros que julgam compor as práticas sociais vivenciadas pelos alunos e que, desse modo, podem auxiliá-los no processo de aprendizagem de inglês.

O volume destinado ao sexto ano do ensino fundamental foi escolhido a partir do entendimento de que essa série marca um importante momento de transição, já que, para grande parte dos alunos da rede pública de ensino no país, este será o primeiro contato com uma língua estrangeira na escola. Por essa razão, compreendemos que a atuação do educador como agente de letramentos é ainda mais necessária nesse momento em que, para muitos alunos, serão construídas suas primeiras impressões sobre o aprendizado de inglês na escola.

É, portanto, por meio da análise das propostas de trabalho com os gêneros no volume citado, principalmente as propostas do primeiro bloco temático, que buscamos discutir sobre as representações sociais atribuídas ao professor pelo LD.

#### *Estrutura e pressupostos teóricos*

Conforme descrito pelas autoras, a coleção *Alive!* é composta por quatro volumes correspondentes às séries finais do ensino fundamental, acompanhados por Manual do Professor e CD de áudio. Cada volume está dividido em quatro partes temáticas, subdivididas em duas unidades cada, que, por sua vez, estão organizadas em seções sequenciadas. Além dessas, a seção *Cross-curriculum* objetiva a integração dos conhecimentos elaborados em língua inglesa com outras disciplinas, em uma perspectiva interdisciplinar. Ao final do livro, a seção *Extra-activities* apresenta atividades que visam oportunizar que o aprendiz reveja o que foi trabalhado nas quatro partes do livro, podendo ser realizadas também como lição de casa (MENEZES; BRAGA, 2015).

Nesse material, as autoras adotam uma concepção de língua como “sistema vivo e dinâmico em constante evolução e mudança” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 179). Partindo dessa visão, a linguagem é posicionada como forma de ação na sociedade, o que, para as autoras, “implica, necessariamente, o uso de gêneros textuais” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 179). Assim, a coleção propõe um trabalho que busca levar o aluno a ter contato com as diferentes formas de linguagem e os diferentes gêneros presentes na sociedade. Dentre os gêneros

apresentados no exemplar analisado, estão: perfil, lista de materiais escolares, cartaz para a sala de aula, anúncio pessoal, árvore genealógica, cardápio, e-mail e outros. Além disso, ao final do ano letivo, o LD propõe que os textos produzidos pelos alunos componham um *scrapbook*, ou seja, um livro de memórias.

Sabemos que a apresentação de uma diversidade de gêneros não garante, necessariamente, o ensino com vistas ao desenvolvimento de letramentos, pois os textos podem ser utilizados como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais, prática da qual o material em questão pretende se distanciar. Por essa razão, as autoras trazem, como pressuposto para o trabalho com os gêneros, “o ensino-aprendizagem de inglês como uma atividade social sempre em movimento, efetivamente inserida na vida de alunos e professores” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 179). Dessa forma, elas afirmam buscar oferecer “um retrato da língua inglesa em uso, em ação, com todas as características de um sistema complexo vivo que muda no tempo e no espaço” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 179).

A partir da concepção de linguagem como atividade social, as autoras destacam que as atividades propostas na coleção privilegiam o papel ativo do aprendiz, que deve atuar em conjunto com o professor, seus colegas de classe e com outros membros da comunidade onde vive. Por meio das discussões oportunizadas pelo LD, os alunos são encorajados a não se contentar em receber somente e passivamente conteúdos prontos, mas a desenvolver uma postura autônoma em relação ao seu próprio aprendizado, prestando atenção ao inglês em sua volta em busca de novas oportunidades de usar o idioma em suas práticas sociais cotidianas (MENEZES; BRAGA, 2015).

De maneira similar, o papel a ser desempenhado pelo educador se distancia da visão de ensino como transmissão de conhecimentos a serem reproduzidos pelos alunos. Para as autoras, “o professor é aquele que orienta e incentiva os alunos a assumir o papel de sujeitos de sua própria aprendizagem, a planejá-la e avaliá-la continuamente [...]” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 180), além de ser capaz de selecionar, dentre as sugestões apresentadas pelo LD, quais são as possibilidades mais relevantes para seu contexto de atuação (MENEZES; BRAGA, 2015).

A partir dos pressupostos que embasam a coleção, podemos afirmar que o LD em estudo foi pensado para a atuação do docente como agente de letramentos, pois favorece a visão do educador, conforme apontado por Kleiman (2006), como um

[...] agente social [...], conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros dos grupos e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus 'modos de fazer' (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar (aspas no original) (KLEIMAN, 2006, p. 89).

Desse modo, tendo exposto as concepções de linguagem, de ensino-aprendizagem, do papel do aprendiz e do professor defendidas pelo LD em questão no manual do professor, cabe-nos analisar de que maneiras as atividades propostas na coleção contribuem para a afirmação dessa representação de professor como agente de letramentos. É o que veremos na subseção seguinte.

#### *O que dizem as atividades propostas na coleção<sup>1</sup>*

O primeiro bloco temático presente no volume destinado ao sexto ano do ensino fundamental tem como título *People and school*. Dentre os objetivos desse bloco, estão: falar sobre si mesmo, sobre outras pessoas, sobre a escola e interagir com o professor e os colegas em sala de aula. A primeira unidade, intitulada *Who am I?*, visa atingir os dois primeiros objetivos; enquanto a segunda unidade, *My class*, propõe-se a atingir os demais. Apesar de analisarmos o volume citado de uma forma geral, escolhemos deter-nos mais demoradamente sobre o primeiro bloco temático a partir da percepção de que este poderá vir a ser “primeira impressão” de diversos alunos sobre o ensino de inglês na escola pública.

Em uma primeira análise, logo percebemos que as atividades propostas pelo LD são coerentes com a concepção de linguagem como atividade social, uma vez que os personagens falantes de inglês são apresentados de forma plural, distanciando-se do estereótipo dos falantes “nativos” do eixo Estados Unidos-Inglaterra (pessoas brancas, de olhos claros, de classe média-alta, etc.). Pessoas reais de diversas nacionalidades são apresentadas, tais como Simone Biles (ginasta estadunidense), Cristiano Ronaldo (jogador de futebol português) e Malala Yousafzai (ativista paquistanesa). Entendemos que a ênfase na apresentação de diversas etnias e culturas no LD pode contribuir para que o aprendiz reconheça a diversidade de falares engajados em práticas discursivas na língua inglesa e se reconheça como falante potencial dessa língua, capaz de também envolver-se em práticas discursivas e letradas em seu cotidiano.

<sup>1</sup> Por restrições de espaço e questões relacionadas a direitos autorais, optamos por não reproduzir neste artigo os excertos citados.

Da mesma forma, os temas abordados pelos textos apresentados no volume em questão podem contribuir para a percepção da proximidade da língua inglesa com a vida fora da escola. Tais temas podem motivar debates em sala de aula sobre o cuidado com a saúde e com o meio ambiente, sobre *bullying* e questões sociais diversas, aproximando o ensino de inglês de um projeto de formação para a cidadania, conforme recomendado pelas políticas educacionais de nosso país (BRASIL, 1996; 1998; 2016).

Em nossa análise, percebemos também que o aluno é colocado em posição de protagonismo pelas práticas propostas pelo LD, pois a maioria delas permite que o aprendiz dê suas respostas pessoais, o que contribui para que este perceba seu papel ativo na construção de conhecimentos relacionados à língua aprendida. Um exemplo é a forma pela qual o conhecimento gramatical é exposto, de maneira contextualizada, o que permite que o aprendiz sistematize a língua de modo ativo e relevante para seu contexto de aprendizagem.

Conforme os pressupostos epistemológicos que embasam a concepção de professor adotada pela coleção *Alive!*, o Manual do Professor apresenta sugestões de estratégias e recursos educacionais, enfatizando que estas

devem ser entendidas como possibilidades de ampliação do material e de ajustes à realidade de cada turma, a serem avaliadas pelo próprio professor, e não como instruções a serem rigorosamente seguidas como uma receita pronta (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 193).

As autoras afirmam, ainda, que a proposição de uma extensa variedade de atividades extras não supõe que haja tempo hábil para a realização de todas elas, cabendo ao educador selecionar as propostas mais relevantes para o contexto em questão. Tais ressalvas demonstram a importância do papel ativo do educador como analista do LD (GRIGOLETO, 2011), agente social (KLEIMAN, 2006) capaz de compreender as demandas de seus alunos e agir com base nas necessidades percebidas e de acordo com os recursos disponíveis.

No entanto, percebemos que mesmo o Manual do Professor, que busca ressaltar o papel ativo do educador no processo educacional, parece limitar a ação docente à implementação das atividades propostas no LD em questão. Considerando uma escola onde haja duas aulas de inglês por semana, a seção Distribuição de Aulas, presente no Manual do Professor (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 197), sugere que as unidades do

livro sejam completadas em ciclos de sete aulas, com apenas uma aula livre entre o término de uma unidade e o início de outra. Ou seja, por mais que o material tenha sugerido que o educador seja o responsável pela seleção dos conteúdos e das propostas mais relevantes para seu contexto, ao seguir tal proposta, o LD pode passar a ser elemento central e onipresente em sala de aula, tendo grande potencial de prescrição do currículo e das ações docentes, conforme discutimos anteriormente.

Da mesma forma, apesar de ter motivado um trabalho calcado em diferentes letramentos (visual, digital), mencionando, inclusive, o conceito de multiletramentos, conforme Cope e Kalantzis (2000), entendido como “a multiplicidade de usos da linguagem e de habilidades envolvidas nesse novo contexto multimodal que se constitui em um processo mais complexo de (re)criação e negociação de sentidos” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 181), em alguns momentos, as atividades propostas pelo LD em questão parecem omitir sugestões que poderiam enriquecer o trabalho do educador como agente de letramentos. Por exemplo, as imagens de capa da unidade 2 do LD analisado (MENEZES; BRAGA, 2015) apresentam diversas salas de aula ao redor do mundo. Podemos perceber que a maioria delas foge ao estereótipo moderno ocidental de sala de aula, no qual o professor está em pé e os alunos sentados em fileiras. O texto de abertura é parte do discurso de Malala Yousafzai na sede das Organizações Unidas em 2014, quando recebeu o prêmio Nobel da Paz por seu ativismo em favor da educação de meninas em seu país.

Tais imagens, juntamente com o texto escrito que as acompanha, podem ensejar um debate riquíssimo de desconstrução da imagem estereotipada do ambiente escolar e das práticas letradas ao redor do mundo, além de contribuir para a compreensão intercultural dos aprendizes. No entanto, as sugestões trazidas pelo LD limitam-se à proposição de um jogo de mímica dos verbos relacionados a ações desempenhadas em sala de aula, tais como *write*, *close*, *open*, *look*, *read* e *listen*. Da mesma forma, o manual do professor, na seção dedicada à descrição dos objetivos, temas e sugestões por unidade, não traz sugestões específicas para o trabalho com as imagens presentes no LD. Ou seja, é possível notar que as autoras e a equipe editorial empreenderam um trabalho cuidadoso de seleção das imagens, mas, ao omitir por completo quaisquer apontamentos para a condução de um trabalho direcionado ao desenvolvimento de letramentos visuais, podem ter desperdiçado oportunidades de construção de conhecimentos importantes para a participação social e cidadã dos aprendizes.

Conforme afirmamos, a representação social do professor como agente de letramentos pode promover a expansão das práticas propostas pelo LD e a exploração dos textos imagéticos e verbais com vistas ao desenvolvimento de multiletramentos. Parece, portanto, incoerente esperar que o LD ofereça ao professor todas as possibilidades de trabalho a partir de suas propostas. Tal visão se alinha mais à concepção de professor usuário do que à visão de educador como analista do LD (GRIGOLETO, 2011; MEGID, 2016). No entanto, concordamos com a reflexão de Kleiman (2006), para quem “[...] o modelo acadêmico de formação de professores continua praticamente inalterado – expõe-se o aluno ao saber acumulado –, apesar da existência de novas propostas e da percepção de novas necessidades” (KLEIMAN, 2006, p. 90). Assim sendo, reiteramos que a concepção de educador como agente de letramentos deve perpassar os materiais didáticos a serem utilizados pelos professores, mas também precisa estar presente na formação docente, nas políticas educacionais e nas relações sociais ocorridas no ambiente escolar. Assim, o professor terá melhores condições de elaborar um trabalho que transcenda a mera seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula e que seja conscientemente embasado em uma noção de língua como prática social de construção de sentidos (JORDÃO, 2016), motivando, assim, estratégias a serem desenvolvidas nos eventos de letramento, tais como a colaboração, a cooperação mútua e a negociação de saberes e sentidos (KLEIMAN, 2006).

### **A título de (in)conclusões...**

Neste artigo, tencionamos identificar a representação social de professor que fundamenta as propostas de um LD de língua inglesa e em que medida as atividades nele propostas podem contribuir para sua atuação como agente de letramentos. Ao analisar brevemente o LD destinado ao sexto ano do ensino fundamental da coleção citada, pudemos observar que as propostas de atividades que o livro traz são coerentes com a concepção de linguagem como atividade social, a ser realizada por meio dos gêneros textuais que circulam na sociedade. As práticas oportunizadas pelo LD em questão também favorecem a visão de aluno e de professor como sujeitos ativos no processo de produção do conhecimento.

Especificamente, o papel atribuído ao educador pelo LD analisado se aproxima bastante da proposta de Kleiman (2006), para

quem o educador deve ser concebido como agente de letramentos, que compreende as necessidades de seus alunos e age a partir delas, de acordo com os recursos disponíveis. As atividades propostas contribuem para a ação do professor nessa perspectiva, na medida em que possibilitam um ensino da língua inglesa não apenas restrito ao desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e fala, como é geralmente tratado por diversos materiais didáticos, mas promovem uma ação discursiva integrada por meio de letramentos diversos.

Apesar disso, foi possível notar que o LD deixa transparecer uma expectativa de ubiquidade, que, em nosso entendimento, pode diminuir o potencial criativo do professor em elaborar propostas de acordo com as demandas locais. Sabemos que a produção de um LD é um processo deveras complexo e extenso, que requer a articulação de diversos recursos pedagógicos e financeiros. Por essa razão, notamos também que a adoção de um LD pode gerar, nos sujeitos envolvidos no processo educacional (alunos, familiares, educadores, gestores), uma expectativa de que este será explorado de maneira exaustiva, do início ao fim. No entanto, defendemos que é o próprio educador, investido de autonomia pedagógica, como agente de letramentos, que poderá articular as propostas sugeridas pelo LD com as necessidades de seu contexto de atuação, incluindo-as em sua ação docente ou subvertendo-as quando necessário.

**Agradecimentos:** Agradecemos à Profa. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti pela leitura e pelas sugestões feitas a partir da primeira versão deste artigo.

## Referências

ANDRADE, E.R. O papel das representações do idoso em livros didáticos de inglês na formação das identidades. In: CORACINI, MJ.; CAVALLARI, J.S. (orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discursos, identidade, ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 57-77.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em 12/11/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Secretaria

de Educação Básica. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em 12 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês - ensino fundamental/ anos finais. Secretaria de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em 12 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino fundamental. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 12 nov. 2018.

CAVALLARI, J.S.; ARAUJO, A.M.S. As formas do silêncio em um material didático de inglês para militares. In: CORACINI, M.J.; CAVALLARI, J.S. (orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discursos, identidade, ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 109-135.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

CORACINI, M.J. Pobreza e marginalidade em livro didático de francês como língua estrangeira: entre o poder e a discriminação. In: \_\_\_\_\_; CAVALLARI, J.S. (orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discursos, identidade, ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 25-56.

\_\_\_\_\_. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_; CAVALLARI, J.S. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (orgs.) **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discursos, identidade, ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 11-21.

DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. (orgs.) **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FERNANDES, C. O livro didático na constituição da autoria. In: CORACINI, M.J.; CAVALLARI, J.S. (orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discursos, identidade, ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 203-225.

GIL, A. C. Como delinear uma pesquisa documental. In: \_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 65-69.

GRIGOLETO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M.J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 67-77.

HASHIGUTI, S.T. Uma questão de gêneros: masculino e feminino em livros didáticos de língua inglesa como língua estrangeira. In: CORACINI, M.J.; CAVALLARI, J.S. (orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discursos, identidade, ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 137-153.

JORDÃO, C. M. No Tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016, p. 41-53.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 77-93.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

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

MEGID, C. O uso do material didático digital no ensino de língua portuguesa. *In*: CORACINI, MJ.; CAVALLARI, J.S. (orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discursos, identidade, ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 227-247.

MENEZES, V.; BRAGA, J. **Alive!**: Inglês – 6º ano: anos finais – ensino fundamental. 3. Ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PAIVA, V.L.M.O. 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.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Materiais didático no ensino de línguas. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: fetchrift para Maria Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D.H. O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 17, p. 291-300, 2016.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramentos no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.