

VERIFICANDO A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES DE FONÉTICA E DE FONOLOGIA DE LÍNGUA INGLESA NA COLEÇÃO “WAY TO GO!” (PNLD 2018)

Alessandra Leles Rocha (Ufu)¹

Thais de Sousa Corsino (Ufu)²

William Mineo Tagata (Ufu)³

RESUMO: Entre as habilidades cognitivas dos seres humanos destaca-se a comunicação, a qual, por meio de códigos, símbolos e palavras, permite-lhes, além de exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e emoções, consolidar os diferentes níveis que caracterizam as relações sociais. Este estudo, realizado durante a disciplina PIPE 3- Fonética e Fonologia de Língua Inglesa, buscou verificar a importância dada ao estudo da Fonética e da Fonologia na coleção de livros didáticos para o ensino médio WAY TO GO!. A análise realizada demonstrou que há um avanço na proposta da coleção quanto à presença de atividades de Fonética e Fonologia, embora tais ainda sejam superficiais e não promovem o letramento crítico de aprendizes e professores.

PALAVRAS-CHAVE: Fonética. Fonologia. Língua Inglesa. Letramento Crítico.

ABSTRACT: *Among human beings' cognitive skills is communication, which, through codes, symbols and words, allows them to externalize their thoughts, feelings and emotions, in addition to consolidating the different levels that characterize social relations. This study, carried out during the subject PIPE 3 - Phonetics and Phonology of English Language, sought to investigate the importance given to the study of Phonetics and Phonology in the collection of high school textbooks WAY TO GO!. The analysis showed that the presence of Phonetics and Phonology activities in the collection represents an advance, although these are still superficial and do not promote students' and teachers' critical literacy.*

KEYWORDS: *Phonetics. Phonology. English Language. Critical Literacy.*

INTRODUÇÃO

Um dos componentes do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (2007), da Universidade Federal de Uberlândia, é o PIPE – Projeto Integrado de Práticas Educativas, que contempla as áreas específicas (Línguas estrangeiras, Língua Portuguesa e Linguística, Literaturas de Língua Portuguesa e Estudos Clássicos) do primeiro até o sexto semestre, quando se iniciam os Estágios Supervisionados. Seu objetivo é reunir atividades práticas, que preveem o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nos diversos âmbitos de atuação profissional, bem como a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de

¹ Mestre em Geografia (Área de Concentração: Análise, Planejamento e Gestão Socioambiental), pela Universidade Federal de Uberlândia. Bacharel em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras, Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: literarum.traducoes@gmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Paulista (2016) e em História - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Graduada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Literatura, pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: taticorsino@hotmail.com

³ Doutor em Letras - Fac. de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (2007), e Pós-doutorado pela mesma instituição (2016). Professor Associado 1 da Universidade Federal de Uberlândia e professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: wtagata@gmail.com

atuação específica do professor, preparando-o para os Estágios Curriculares Supervisionados propriamente ditos.

Nesse contexto, o PIPE 3, que trata da Fonética e Fonologia de Língua Inglesa, propõe ao aluno a utilização de conhecimentos de Fonética (acústica e articulatória) e de Fonologia, para a realização de leituras e transcrições fonéticas, além de análise de livros didáticos e materiais de áudio para ensino de inglês como Língua Estrangeira, para verificação da importância dada a tais aspectos nesses materiais.

Apesar de uma carga horária bastante enxuta (15h/semana), a disciplina possibilita aos alunos de graduação discussões sobre Fonética e Fonologia da língua inglesa de suma importância, bem como suas relações com outros aspectos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem da língua. Durante a disciplina, realizamos a análise da coleção de livros didáticos para o ensino médio *WAY TO GO!* (2016), com a finalidade de verificar a importância dada por esse material ao estudo da Fonética e da Fonologia, a partir da identificação de atividades de fonética e fonologia apresentadas no material.

Neste artigo, apresentamos os resultados de nossa análise. Antes, porém, discorreremos sobre questões relevantes para o embasamento da análise, a saber: o papel do material didático e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); letramento crítico, multiletramentos e aspectos fonéticos e fonológicos no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

O PAPEL DO MATERIAL DIDÁTICO E O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Apesar de o material didático ter como definição “tudo o que é empregado por professores e alunos para facilitar a aprendizagem” (SALAS, 2004 apud VILAÇA, 2009, p. 5), o livro didático, por seus muitos papéis desempenhados, é sempre o material mais discutido na literatura e reverenciado pela sociedade em geral. Boa parte dessa discussão gira em torno de questões como: a existência de livros de má e boa qualidade, as dificuldades de disponibilização e acessibilidade aos alunos e professores, o custo sempre elevado da produção livreira no país, que geralmente culmina na dificuldade de atualização dos livros.

Além disso, em tempos globalizados, de grande complexidade social e cultural, também é importante destacar a necessidade que o docente esteja atento às demandas por uma educação contextualizada, porque isso implica em reconhecer que o livro pode não servir “para qualquer coisa, qualquer aluno, em qualquer situação e qualquer professor” (SOUZA, 2011, p.281).

Segundo Kumaravadevelu (2012), a escolha do livro didático pelo professor afeta o que, como e para quem ensinar. De modo geral, o autor alerta para o fato de que, ao escolherem e utilizarem um livro didático, os professores devem ser sensíveis aos contextos locais, institucionais, sociais e culturais em que a aprendizagem e o ensino ocorrem; se não, o livro logo se tornará ineficaz e irrelevante. Em outras palavras, os professores devem ver a realidade da sala de aula como socialmente construída e historicamente determinada, e precisam desenvolver teorias e práticas que sejam relevantes para as experiências individuais e coletivas que os participantes trazem para a sala de aula.

Por essas razões, o governo brasileiro criou em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) sob a “responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com base nos princípios da livre participação das editoras privadas e da livre escolha dos professores” (MENEZES; SANTOS, 2001). Segundo o Ministério da Educação (2018), “o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica”.

Conforme explicam Menezes e Santos (2001), “a ideia do PNLD é a melhoria da qualidade do ensino fundamental, considerando que o livro constitui um dos mais importantes suportes pedagógicos no trabalho do professor”. Por isso, as editoras são convidadas pelo Ministério da Educação (MEC) para encaminhar suas obras, as quais serão avaliadas segundo critérios previamente estabelecidos por esse órgão. Aquelas que atenderem aos mesmos farão parte do Guia de Livros Didáticos, com resenhas das coleções consideradas aprovadas, que é encaminhado às escolas, as quais, por sua vez, escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu Projeto Político Pedagógico.

Cientes de que o livro ainda é “a fonte mais utilizada na escola e, em muitos contextos, a única fonte de acesso ao ‘saber institucionalizado’ de que dispõem professores e alunos” (CARMAGNANI, 1999, p.127), constituindo, portanto, um recurso ubíquo no ambiente escolar, Kalantzis e Cope (2008 apud SOUZA, 2011, p.289) reafirmam a ideia de “‘new learning’, ou seja, novas formas de aprendizagem nesse mundo de complexidade”.

Isso implica que, além de estender o horizonte de comunicação do aprendiz, propiciando-lhe as habilidades e competências linguísticas necessárias, e a confiança por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira⁴, o livro didático deve promover a produção e a circulação da informação e do conhecimento, de forma diferente da tradicional e assim possibilitar um aprendizado multimodal, capaz de desenvolver a capacidade crítica dos aprendizes, a partir de um projeto de letramento em língua materna e em línguas estrangeiras.

Embora alguns pesquisadores associem letramento à escrita em língua materna, tais como Soares (2004) e Kleiman (1995), outros pesquisadores, como Saito e Souza (2011) e Mattos e Valério (2010), concebem letramento em termos de modos culturais de uso da linguagem, inclusive em línguas estrangeiras, como veremos na próxima seção.

LETRAMENTO CRÍTICO, MULTILETRAMENTOS E ASPECTOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A partir da década de 1960, o conceito de *literacy* (“letramento”) ganhou novos significados a partir de vários estudos, etnográficos em sua maioria, que abordavam o impacto da escrita em diversas sociedades. Segundo Soares (2004), a partir da década de 1980, o conceito de *literacy* passou a ser traduzido como *letramento* (no Brasil), *literacia* (em Portugal), ou *illettrisme* (na França), de modo a marcar diferenças com os processos de *beginning literacy*, *reading instruction*, *alfabetização* e *alphabétisation*. Afinal, apesar de letramento e alfabetização se relacionarem, eles diferem quanto ao exercício de práticas e ações sociais relacionadas às interações simbólicas, sendo o primeiro conceito mais abrangente que o segundo. Num sentido

⁴ Existe, atualmente, um debate acerca da adequação dos termos “língua estrangeira”, “segunda língua” e “língua adicional” para se referir a línguas como o inglês, por exemplo. Segundo Leffa e Irala (2014), “Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil” (p.30). Quanto ao termo “língua adicional”, Leffa e Irala (2014) explicam que “a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)” (p.32). Entendemos tratar-se de um debate profícuo e necessário, mas que ainda precisa ser mais aprofundado. Por isso, nossa preferência ainda é por “língua estrangeira”, termo que usaremos ao longo de todo o artigo.

restrito, letramento compreende o conhecimento de habilidades básicas de escrita (o que conhecemos como alfabetização) e, num sentido amplo, o conhecimento das práticas sociais relativas à cultura escrita. (SAITO; SOUZA, 2011).

Nesse sentido, Kleiman (1995, p.19) reformula o conceito de letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Também nessa perspectiva sociocultural, outros pesquisadores sobre letramento passaram a defender sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Esse é o caso de Saito e Souza (2011), que concebem letramento como um processo multifacetado:

Reconhecendo letramento como conjunto de práticas sociais, ficam implícitos os aspectos dinâmicos e sócio-construcionais do processo, além é claro, da importância do contexto na constituição dos letramentos, ou seja, as práticas sociais letradas são sempre situadas bem como os fins do(s) letramento(s) variam conforme o contexto (cf. STREET, 1984). (SAITO; SOUZA, 2011, p.114)

Para esses autores, o ensino de línguas estrangeiras pode levar a produção e circulação da informação e do conhecimento, de forma diferente da tradicional, contribuindo para um aprendizado multimodal, e reforçando a capacidade crítica dos aprendizes. Esta criticidade, de acordo com os autores, surge a partir do rompimento com as concepções de língua e cultura enquanto totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas, e considera a importância do contexto específico em que ocorrem as interações comunicativas, levando em conta questões sociais, políticas, culturais e educacionais.

De forma semelhante, autores como Souza (2011) e Janks (2012) apontam as limitações de uma visão de “alfabetização” pautada na concepção da escrita como tecnologia descontextualizada e universal, produtora de habilidades supostamente homogêneas de leitura e escrita, desvinculadas de um contexto específico. Nessa visão, as habilidades de leitura e escrita são trabalhadas de acordo com uma concepção de linguagem como pura estrutura linguística, abstraída de sua prática social.

No processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tal concepção embasa a realização de exercícios mecânicos de audição e repetição de palavras e frases descontextualizadas – também conhecidos como *drills* – visando à sua memorização por parte do aprendiz.

Em contraste com essa concepção de linguagem/língua estrangeira, Souza (2011) e Janks (2012) sugerem concebermos letramento em uma perspectiva globalizante, capaz de levar em conta os modos culturais de ver, descrever, e explicar a partir da língua e da linguagem contextualizados.

Essa capacidade, conforme os autores, torna um aprendiz criticamente letrado. Essa posição também é defendida por Cope e Kalantzis (2012), para quem o letramento estaria intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem, tanto em sua modalidade escrita quanto em sua modalidade oral.

De acordo com esses autores, o conhecimento dos modos culturais de uso da linguagem caracteriza o letramento crítico, que consideram como importante ferramenta para interação na sociedade, e participação na construção de sentidos. De forma semelhante, Mattos e Valério (2010) chamam atenção para o fato de que o aprendiz criticamente letrado deve ser capaz de produzir sentidos em contextos onde a comunicação não se limita à mediação da escrita:

Para efetivamente fazer parte da sociedade contemporânea globalizada e atuar dentro e sobre ela, o aprendiz deve ter acesso às diferentes modalidades e

dimensões da linguagem da era tecnológica atual. O leitor-cidadão que se pretende formar pode circular pela linguagem visual, digital, multicultural e crítica, cotidianamente. No entanto, faz-se urgente tal formação, pois a velocidade e facilidade de acesso às informações possibilitadas pelas inovações tecnológicas aumentam em um ritmo espantoso a lacuna entre o letrado e o iletrado, que se vê cada vez mais distante da sociedade que quer integrar. (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p.146)

Mattos e Valério (2010) apontam uma característica importante da comunicação em tempos de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que é a multimodalidade da linguagem. Para sublinhar o caráter multimodal da comunicação mediada por TICs, Mattos e Valério, em consonância com Rojo (2013) e Cope e Kalantzis (2012), defendem uma pedagogia dos multiletramentos, voltada para as novas práticas sociais de leitura e escrita.

Uma pedagogia dos multiletramentos, conforme esses autores, chama atenção para duas características da comunicação na contemporaneidade: primeiro, a diversidade de culturas que compõem o mundo globalizado, e a multiplicidade de modos semióticos na composição de textos por meio dos quais nos comunicamos. Esses textos, vale a pena enfatizar, são necessariamente multimodais, no sentido de que comportam diferentes modos semióticos ao mesmo tempo. Até um texto oral, como por exemplo, uma contação de histórias, pode ser considerado como multimodal, na medida em que se constrói com base em diferentes modos de significação, como o volume, o ritmo, a entonação, entre outros. Por isso, tanto no caso de língua materna quanto no de línguas estrangeiras, é importante que os processos de ensino-aprendizagem levem em conta aspectos fonéticos e fonológicos da língua.

Tendo em vista a importância da língua em sua modalidade oral para os seres humanos, no sentido de permitir-lhes interagir verbalmente uns com os outros, exteriorizando seus pensamentos, sentimentos e emoções, é fundamental dedicar atenção aos seus aspectos fonéticos e fonológicos. Enquanto a Fonética estuda os sons produzidos pela fala humana, em seus aspectos acústicos e fisiológicos, a Fonologia se dedica ao estudo dos padrões de som em línguas específicas. Nesse contexto, Morley (1994, p.1) afirma que "a pronúncia inteligível é um componente essencial da competência comunicativa".

A preocupação com os aspectos fonológicos e fonéticos, entre outros, levou a Linguística Aplicada à formulação de hipóteses que pudessem auxiliar na compreensão do processo de aquisição de uma língua estrangeira. Entre elas, podemos citar: a Hipótese da Análise Contrastiva (o estudo e comparação de duas línguas, a partir das semelhanças e diferenças estruturais delas, de forma a investigar quais aspectos da língua estrangeira podem causar dificuldades para o aprendiz); a Hipótese da Interlíngua (códigos linguísticos de aprendizes de língua estrangeira que refletem sistemas únicos, independentemente da língua materna do falante ou da língua-alvo); a Teoria da Marcação (em cada oposição fonológica ou semântica há um membro de qualquer par de opostos que é não marcado, mais básico, ou neutro, e outro que é marcado, mais específico ou menos frequente); a Teoria das Linguagens Universais (todas as linguagens compartilham propriedades comuns e que suas diferenças superficiais podem na verdade ser pouco importantes); e a Teoria do Processamento de Informação (fornece uma visão útil sobre como o cérebro processa novas informações).

Embora as hipóteses e teorias acima sejam importantes no sentido de investigar como se dá o processo de aquisição de línguas estrangeiras – sobretudo no tocante à fonética e à fonologia das línguas – elas não consideram a noção da língua estrangeira em contextos específicos; pelo contrário, parecem ter em mente um falante ou aprendiz ideal, desvinculado

de uma realidade social determinada. A própria ideia de inteligibilidade ⁵ precisa ser problematizada, pois não pode ser considerada sem referência a contextos e situações concretas de uso, com suas especificidades sociais e culturais. Assim, pesquisas sobre os aspectos fonéticos e fonológicos no processo de ensino-aprendizagem de línguas não levam em conta as teorias sobre letramento crítico e multiletramentos discutidas anteriormente, pois concebem a língua como uma totalidade fixa e homogênea, dissociada de questões sociais, políticas, culturais e educacionais relativas a contextos comunicacionais específicos.

Em vista da falta de pesquisas sobre a importância do letramento crítico no aprendizado de inglês, sobretudo em relação a seus aspectos fonéticos e fonológicos, causou-nos surpresa identificar uma coleção didática do PNLD cuja elaboração procurou considerar o conceito de multiletramentos, como é o caso da coleção *Way to Go!*. Na próxima seção, faremos uma breve análise dos exercícios ou atividades elaborados para promover o aprendizado desses aspectos.

METODOLOGIA

Este artigo é resultado da estruturação escrita, na forma de relato de experiência, de todo o processo desenvolvido para a construção do portfólio solicitado como atividade final da disciplina PIPE 3 – Fonética e Fonologia da Língua Inglesa, cujo objetivo foi promover um estudo teórico e prático de aspectos fonéticos e fonológicos do inglês, além estabelecer relações com outros aspectos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem da língua. A metodologia empregada para o portfólio consistiu em um levantamento bibliográfico para formação do arcabouço teórico, por meio de artigos e publicações acadêmicas, e posterior análise da coleção de livros didáticos de Inglês para o Ensino Médio selecionada (no caso, a coleção *WAY TO GO!*), com a finalidade de verificar a importância dada por esse material ao estudo da Fonética e da Fonologia, a partir da identificação de atividades de fonética e fonologia apresentadas no material.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A obra selecionada para esse estudo foi a coleção *Way to Go!*, de Cláudio de Paiva Franco e Kátia Cristina do Amaral Tavares, publicada em 2016 (2ª edição), pela Editora Ática. Voltada para o Ensino Médio, a mesma é composta por três volumes, cada um deles organizado em oito unidades.

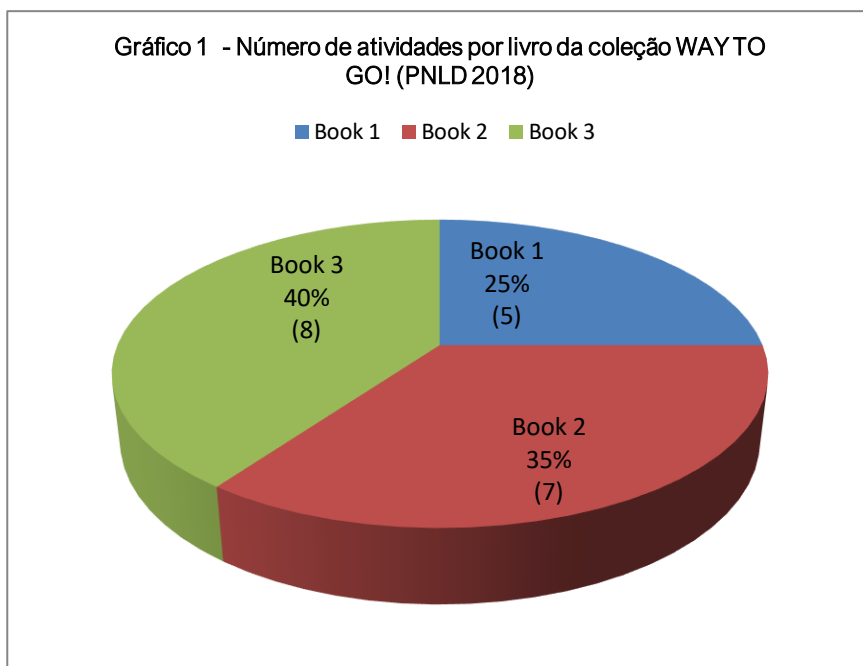
Segundo informam os autores no *site* da obra⁶, embora a coleção seja “ancorada no conceito de multiletramentos, trabalhando as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral) de forma integrada”, ela “tem seu foco principal na compreensão leitora, com diversas dicas de estratégias de leitura e atividades organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura” (FRANCO; TAVARES, 2016).

No entanto, ainda que de forma bastante restrita em termos de exercícios, como aponta o Gráfico 1, uma variedade considerável de aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa é apresentada aos alunos, tanto em relação aos aspectos segmentais da pronúncia da língua – por exemplo, atividades 2 (Listen and repeat: complete the table “-ed”), 3 (Listen, repeat and underline: schwa) e 11 (Listen, repeat and circle: /ɔ:/) –, quanto aos aspectos suprasegmentais – como é o caso das atividades 16 (Listen and mark: the speaker’s mood reveals emotions and

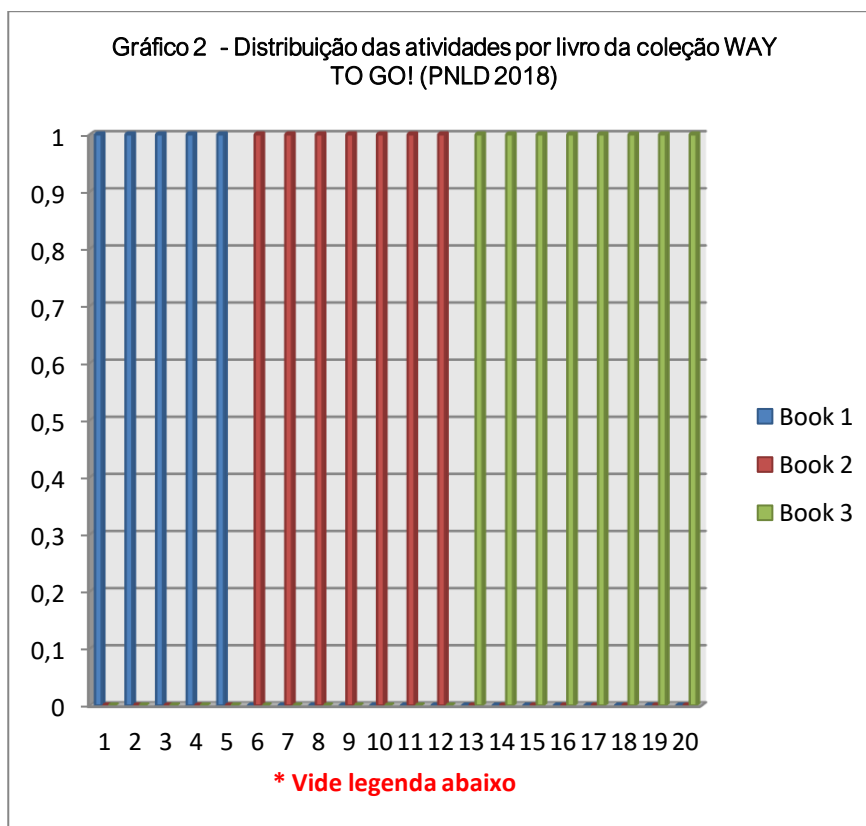
⁵ A questão da inteligibilidade tem sido objeto de reflexão por parte de linguistas aplicados no Brasil e no exterior. Entre eles, destacam-se os estudos de Cruz (2014) e de Jenkins (2000). Embora mereça discussão aprofundada, não nos deteremos nessa questão no presente artigo, pois nosso foco aqui é a análise das atividades de pronúncia em um material didático específico.

⁶ <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2018/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

influences the meaning given to words) e 17 (Listen and underline: you can stress different words in a sentence depending on the idea you want to express).



Fonte: Os autores.



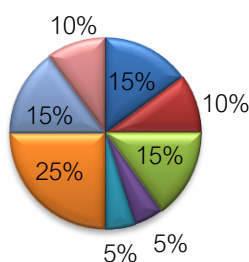
Fonte: Os autores.

1	Listen and repeat (-ing)
2	Listen and repeat; complete the table (-ed)
3	Listen, repeat and underline (schwa)
4	Listen and repeat; complete the table (the letters I and Y)
5	Listen and repeat (will/'ll)
6	Listen, repeat and underline (stressed syllable)
7	Listen, repeat and underline (silent letters)
8	Listen, repeat and mark the sentence (some speakers of English do not pronounce the letter R in words)
9	Listen and mark (fillers)
10	Listen, repeat and mark (suffixes)
11	Listen, repeat and circle (/ɔ:/)
12	Listen, repeat and mark (words with the same spelling, but with different word stress)
13	Listen and mark (homophones)
14	Listen, repeat and circle (/ɪə/)
15	Listen and repeat (when a word ends in a consonant sound and the next word begins with the same consonant sound, both sounds are pronounced together as one)
16	Listen and mark (the speaker's mood reveals emotions and influences the meaning given to words)
17	Listen and underline (you can stress different words in a sentence depending on the idea you want to express)
18	Listen, repeat and mark (differences between British and American pronunciation)
19	Listen, repeat and mark (/f/ and /tʃ/)
20	Listen, repeat and mark (ch sound)

Além disso, é possível verificar, conforme mostra o Gráfico 3, um formato bastante tradicional no que diz respeito à proposta dos exercícios, que não estimula um trabalho reflexivo e proativo do aluno diante dos enunciados das questões. Em todos os enunciados, pede-se que o aprendiz ouça e repita o que ouviu, sem a possibilidade de escolha do que ou como repetir. Além disso, o áudio consiste em palavras e frases desconexas, o que dificulta ao aprendiz compreender seus contextos de uso.

**Gráfico 3 - Tipos de atividades da coleção WAY TO GO!
 (PNLD 2018)**

- Listen and repeat
- Listen and repeat ; complete the table
- Listen and repeat and underline
- Listen and underline
- Listen, repeat and mark the sentence
- Listen, repeat and mark
- Listen and mark
- Listen, repeat and circle



Fonte: Os autores.

Esse achado corrobora as considerações de Tucunduva (2014, p.21):

a maioria dos livros que apresentam preocupação com a pronúncia, hoje, possui enfoque voltado para os aspectos suprasegmentais, em função da concepção comunicativa da língua. No entanto, quase todos eles apresentam atividades de pronúncia marcadas pela descontextualização e pela repetição exaustiva de palavras e sentenças, o que não é próprio de uma visão comunicativa de ensino

O autor vai ainda mais longe e afirma que

o aluno exposto a esse tipo de método tende a falhar no momento de transferir tais conhecimentos para um contexto de comunicação real. A esse respeito, vale ressaltar que os alunos com melhor discernimento de sons conseguem bons resultados com exercícios de repetição de palavras. No entanto, aqueles que não têm essa habilidade desenvolvida, necessitam de atividades diferentes e ensino explícito de pronúncia para conseguirem atingir resultados melhores (TUCUNDUVA, 2014, p.21)

Nesse sentido, e em consonância com o autor, supomos que atividades de pronúncia que visam à repetição de palavras ou frases descontextualizadas dificilmente podem levar o aprendiz a transferir esse conhecimento a contextos reais de comunicação e possivelmente tornar-se criticamente letrado.

Portanto, detectamos uma lacuna entre a teoria dos multiletramentos e o desenvolvimento da compreensão oral e da produção oral como proposto no material didático em análise. Primeiro, porque, como vimos anteriormente, um projeto de letramento crítico estaria intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem, considerando diversas formas de produção de sentidos. Assim, um material didático elaborado em uma perspectiva de letramento crítico e de multiletramentos deveria desenvolver outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação (diferentes das tradicionalmente ensinadas na escola), e a

necessidade da capacidade crítica se fortaleceria como ferramenta para a inclusão social através do pleno engajamento no processo de construção de sentidos em diferentes contextos, inclusive aqueles mediados por uma língua estrangeira.

Segundo Teixeira e Ribeiro (2012),

nesse sentido, o espaço de aprendizagem desempenha uma nova significação no ensino de Língua Estrangeira, pois, sua função está além dos propósitos utilitários da língua, o que possibilita ao aprendiz uma ampla visão da Língua Estrangeira (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p.185)

Possivelmente, uma metodologia que encorajasse uma participação ativa por parte dos aprendizes seria mais eficaz no desenvolvimento de seu letramento crítico, tal como aquela sugerida por Wilson (2008), no trabalho de compreensão oral em aulas de línguas estrangeiras. Segundo o autor, o trabalho de compreensão oral se daria em três momentos: primeiro, com atividades de pré-escuta (Ativação de Esquema – “schemata”: Por que ouvir?; O que se pode esperar ao ouvir?), enquanto se escuta (As expectativas são satisfeitas?; Há sucesso na tarefa?) e pós-escuta (A tarefa foi cumprida?; Quais as possibilidades de respostas?) Para isso, não faltariam possibilidades didáticas, como apresenta a Tabela 1.

Tabela 1. Propostas didáticas para a compreensão oral.

Pré-escuta	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Brainstorming</i> • Utilizar recursos visuais • Utilizar objetos reais ou peças de escrita • Utilizar textos e palavras • Situações • Opiniões, ideias e fatos
Enquanto se escuta	<ul style="list-style-type: none"> • Captar a ideia principal • Ouvir os detalhes • Inferência • Participação ativa • Anotações • Ditado • “Ouça e faça”
Pós-escuta	<ul style="list-style-type: none"> • Verificando e resumindo • Discussão • Respostas criativas • Respostas críticas • Intercâmbio de informações • Solução de problemas • Desconstrução/ Reconstrução do texto ouvido

Fonte: Wilson (2008)

Uma metodologia assim concebida permitiria ao aprendiz o desenvolvimento de habilidades da linguagem em situações socioculturais contextualizadas, de modo a aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz tanto para as características das línguas estrangeiras quanto para sua língua materna – promovendo-lhe, portanto, o letramento crítico nas duas línguas – e desenvolvem-lhe a confiança por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, a proposta oferecida pelos livros didáticos para o ensino regular de Língua Inglesa, quanto ao estudo de seus aspectos fonéticos e fonológicos, esteve muitas vezes restrita a poucos exercícios, geralmente de caráter estruturado e repetitivo. Por isso, ao nos depararmos com o texto de apresentação da coleção *Way to Go!*, acreditamos que essa coleção poderia representar um avanço nesse sentido, pois os autores afirmam trabalhar as quatro habilidades linguísticas (fala, escuta, leitura e produção escrita) de forma integrada, e basear-se no conceito de multiletramentos.

No entanto, ao analisar as atividades dos três livros que compõem a coleção foi possível identificar que o foco principal está na compreensão leitora, enquanto os aspectos fonológicos, apesar de presentes, aparecem em pequenos quadros na cor verde e não estão relacionados com as demais atividades daquela unidade. Ademais, não temos uma variação de atividades, sendo quase todas voltadas à escuta e repetição mecânica (*drills*).

Ainda que a proposta da coleção esteja baseada na teoria dos multiletramentos, concluímos que os aspectos fonológicos e fonéticos da língua inglesa não são problematizados, dificultando a promoção do letramento crítico de professores e aprendizes. Por outro lado, vemos como um avanço a presença desse tipo de conteúdo, uma vez que muitos autores sequer incluem atividades de fonética e fonologia em seus livros didáticos.

REFERÊNCIAS

- CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999. p.127-133.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GODWIN, J. M. Research on the Teaching and Acquisition of Pronunciation Skills. In: _____. **Teaching Pronunciation – A Reference for Teachers of English to Speakers of other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.97-118.
- CRUZ, N.C. Inteligibilidade e o ensino da pronúncia do inglês para brasileiros. In BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. C. (Org.) **O jeito brasileiro de falar inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.239-251.
- FRANCO, C. de P.; TAVARES, K. C. do A. **Way to go!** (PNLD 2018). 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 2016. v.1, 2, 3.
- _____. **Way to go!** (PNLD 2018). Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2018/>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- JANKS, H. The importance of critical literacy. **English Teaching: Practice and Critique**, New Zealand, v. 11, n. 1, p.150-163, May 2012.
- JENKINS, J. **Phonology of English as an international language**. New models, new norms, new goals. Oxford: Oxford University Press, 2000. 258p.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Critical literacies pedagogy. In: _____. **Literacies**. NY, USA: Cambridge University Press, 2012. p.145-167.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- KUMARADIVELU, B. (Re)visioning language teacher Education. In: _____. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York / UK: Routledge, 2012. p.1-19.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.
- MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>.
- MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbete PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD - Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- MORLEY, J. **Pronunciation pedagogy and theory: new views, new directions**. Bloomington: TESOL, 1994.
- ROJO, R.(Org.) **Escola conectada**. Os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. 215p.

- SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e Diálogos**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.
- SOUZA, L. M. T. M. de. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: Jordão, C. M.; Martinez, J. Z.; Halu, R. C. (Org.). **Formação "Desformatada"**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.279-303. (Col. NPLA, v.15)
- TEIXEIRA, C. S.; RIBEIRO, M. A. A. Ensino de Língua Estrangeira: concepções de Língua, Cultura e Identidade no contexto do Ensino/Aprendizagem. **Linha d'Água**, USP, São Paulo, n. 25 (1), p. 183-201, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37372>>. Acesso em: 29 out. 2015.
- TUCUNDUVA, L. I. **O ensino de pronúncia de Língua Inglesa nos livros didáticos do ensino médio da rede pública**. 2014. 69f. Monografia (Licenciatura em Letras Português / Inglês) - Departamento de Comunicação e Expressão e do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras. Coordenação do Curso de Letras, Uberlândia, 2007. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/letras/wp-content/uploads/2015/04/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_LETRAS.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- WILSON, J.J. **How To Teach Listening**. London: Pearson United Kingdom, 2008. 192p.

Recebido em 22-11-2018.

Aceito em 26-02-2019.