



O QUE DIZEM OS TEXTOS DIGITAIS SOBRE AS BRASILIDADES: DISCUTINDO AS QUESTÕES IDENTITÁRIAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

Ana Paula Domingos Baladeli (CAPES), UNIOESTE, apdbaladeli@gmail.com

Resumo: O material didático desempenha um papel central no ensino de línguas e os discursos que veiculam podem promover ou não a manutenção de sentidos de identidades socioculturais equivocadas/estereotipadas. Assim, por ainda desempenhar um papel central na prática do professor e, em muitos casos, representar o único material de apoio para o ensino e estudo disponível na escola, o livro didático influencia, sobremaneira, na forma como alunos e professores constroem suas identidades (TÍLIO, 2008; TORTATO, 2010). Diante disso, apresentamos os dados de pesquisa documental com base nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2003) realizada em 05 textos digitais em duas coleções didáticas de Língua Inglesa. Nosso objetivo foi identificar os modelos de letramento e os sentidos de *brasilidade* apresentados nos textos selecionados. Os resultados indicam; maior presença do modelo autônomo de letramento em detrimento do modelo ideológico; opção por textos não autênticos; ênfase em atividades de leitura de decodificação e caracterização estereotipada de *brasilidade*. Em menor grau, identificamos a presença de problematização para textos com temas de relevância social e atividades de leitura favoráveis ao engajamento discursivo do aluno, além do que, favorecem maior participação do aluno no processo de produção de sentidos e de contestação de discursos.

Palavras-chave: Livro didático. Brasilidade. Letramento crítico.

1 Introdução

O ensino crítico de língua inglesa, bem como sua articulação com as questões sociais, vem sendo apontado como um dos desafios para o professor da educação básica (MOITA LOPES, 1996; FERREIRA, 2000; PARANÁ, 2008; BALADELI, 2012). Essa preocupação resulta do fato de a Linguística Aplicada – (doravante LA) como área de pesquisa interdisciplinar ter favorecido cada vez mais o diálogo entre diversas vertentes teóricas. Segundo Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2006), essa abertura da LA tem possibilitado que os objetos de pesquisa bastante analisados, sejam constantemente revisitados por perspectivas teóricas diversas, tornando a Linguística Aplicada como campo de pesquisa dinâmico, indisciplinar ou mestiço (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006).

No que se refere ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, a perspectiva crítica proposta pelas Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008) e amplamente defendida por (MOITA LOPES, 1996) se fortalece diante da indissociabilidade entre língua e cultura. Além de ser responsável pela veiculação de aspectos culturais de um grupo social, toda língua (estrangeira ou materna) influencia sobremaneira na construção de identidades de seus

usuários. As diferenças culturais – imanes em todo grupo social pode ocasionar alguns embates, choques, resistências e hibridizações de valores e formas particulares de produzir significados, o que, por sua vez, é fundamental para a produção de cultura (HALL, 2003).

Os sentidos das identidades socioculturais veiculadas nos discursos dos textos digitais precisam ser problematizadas pelo professor a fim de que o aluno compreenda que aprender uma língua estrangeira significa acessar um repertório de significados e valores que nem sempre coadunam-se aos seus, mas que a partir de uma atuação engajada do professor com o material didático, pode compreender o papel da língua e da cultura na construção de suas identidades.

Nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, as escolhas metodológicas do professor bem como as concepções de língua e cultura que fundamentam sua prática, no contexto de uma prática crítica conforme assevera Moita Lopes (1996); as Diretrizes Curriculares Estaduais (2008) e Ferreira (2000) o ensino de línguas precisa favorecer o respeito à diversidade sociocultural e, os processos de construção identitária dos sujeitos, também, favorecer o exercício da cidadania. Ainda conforme os autores, entender como a língua e cultura estrangeira funcionam não significa alienar-se, ao contrário, possibilita ao aluno compreender também o papel das línguas e das culturas na sociedade globalizada. Para Moita Lopes (1996), Canagarajah (1999, 2009) e Pennycook (2001, 2006), o conhecimento de uma língua estrangeira colabora no processo de conscientização do aluno como um sujeito sociohistórico que está em constante formação identitária, inclusive quando em situação de aprendizagem de uma língua estrangeira.

O material didático ocupa um papel relevante na veiculação tanto da língua quanto da cultura estrangeira. Por essa razão, elegemos o livro didático de inglês distribuído pelo PNLD 2010-2011 como objeto de pesquisa de mestrado. A pesquisa básica e documental foi fundamentada nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2003). O corpus para análise das duas coleções *Keep in mind* e *Links: English for teens* foram 05 (cinco) dos 17 (dezesete) textos digitais presentes nos 4 (quatro) volumes de cada coleção. A partir desse recorte, selecionamos apenas os textos que veiculavam temas relacionados ao Brasil a fim de analisarmos nos textos digitais e nas atividades de leitura dos livros didáticos de língua inglesa, o modelo de letramento e os sentidos de brasilidade por eles veiculados. Os textos analisados foram selecionados a partir dos seguintes critérios (i) características de textos digitais e (ii) temáticas atreladas às questões de identidade cultural.

2 Letramentos críticos em sala de aula

A compreensão da dimensão social do letramento como alternativa à concepção de letramento como consequência da aquisição sistemática da tecnologia da escrita tem se popularizado em pesquisas que focam também na educação não escolar (STREET, 1995, 2003; KLEIMAN, 2008). O letramento para os autores dos *Novos Estudos do Letramento* considera as formas socioculturais em que se realizam os usos da linguagem, assim, letramentos são considerados plurais e a escrita é compreendida como uma prática produzida, recebida, valorizada e interpretada de formas particulares pelos diferentes grupos sociais. Para Kleiman (2008), o letramento como prática social considera o fenômeno da escrita apenas uma das facetas reveladas pelos grupos sociais e, portanto, não podem ser homogêneos. “Os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 16). Ainda conforme a pesquisadora, a popularização do termo letramento no discurso escolar acabou incorporando a questão das práticas de letramento como uma questão a ser desenvolvida pela escola, o que segundo a autora com base em Street (1995), representou o contrário do que se pretendia.

Os letramentos, então, passam a ser entendidos como práticas sociais e como objeto de pesquisa tem encontrado espaço em estudos da Antropologia, Sociologia, Linguística Aplicada entre outras. Com essa base interdisciplinar, além de estudos etnográficos com foco nos usos da linguagem em suas modalidades escrita, oral e verbo-visual bem como na questão da não neutralidade dos discursos.

Nas pesquisas do antropólogo Brian V. Street (2003), “[...] as práticas de letramento referem-se a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e de realizar a leitura e a escrita” (STREET, 2003, p. 79). A contribuição dos novos estudos do letramento para a educação formal repousa no fato de que seus pressupostos consideram o contexto sociocultural como fator que influencia sobremaneira na forma como os diferentes grupos sociais praticam e compreendem a leitura e a escrita.

Esses pressupostos somados ao interesse pelas formas particulares com que os grupos sociais escolarizados ou não praticam os mais variados letramentos consolidam uma área fértil e interdisciplinar de estudos da linguagem. A problematização do referencial dos Novos Estudos do Letramento na educação contempla a necessidade de as pesquisa sobre letramentos atentarem para;

[...] as demandas de escrita variam segundo a disciplina, o tema, o período do aluno, dentre outros fatores. Pesquisas recentes reforçam essa abordagem que reconhece a heterogeneidade da cultura escrita no contexto acadêmico e direcionam os professores a romperem com uma visão excessivamente centrada no treino de habilidades [...] (STREET, 2009, p. 91).

Street (1995, 2009) delineou dois modelos de letramento, o primeiro, chamado de autônomo refere-se ao uso da tecnologia da escrita, esta entendida como um sistema neutro e autossuficiente; o segundo, por sua vez, denominado de modelo ideológico oferece uma visão mais sensível às práticas culturais fundantes dos discursos já que estes são indissociáveis do contexto sociocultural onde foram produzidos.

A compreensão do modelo ideológico por sua vez, parte do pressuposto de que, o letramento é uma prática que depende das inter-relações e das trocas realizadas por sujeitos e/ou grupos sociais em diferentes espaços sociais nos quais atuam, considerando a forma como cada grupo constrói significados.

A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada (KLEIMAN, 2008, p. 54).

Street (2009) destaca que mesmo o modelo autônomo refere-se também a alguma ideologia, tendo em vista, que atende aos interesses de algum grupo social, “[...] todos os modelos são ideológicos e o modelo autônomo é apenas um dos exemplos de modelo ideológico. Assim, os modelos não estão em uma situação de oposição absoluta [...]” (STREET, 2009, p. 86). Se as práticas letradas veiculam valores, crenças e significados e legitimam as verdades de uns grupos sociais e não de outros, o livro didático, como suporte para discursos também precisa ser compreendido como um produto sociocultural, não neutro e, capaz de perpetuar visões estereotipadas de línguas, grupos ou culturas. Essa preocupação parte do fato de que “[...] o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos” (CORACINI, 1999, p. 34).

Conforme Apple (2006), toda prática escolar está imbuída de uma escolha política, desconstruindo, pois, a suposta reivindicação da neutralidade: “Essa reivindicação ignora o fato de que o conhecimento que agora se introduz nas escolas já é uma escolha de um universo muito vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis” (APPLE, 2006, p. 19).

Em termos educacionais, a conciliação entre os NEL e o Letramento Crítico (doravante LC) conforme asseveram Cerveti, Pardales e Damico (2001) e Ferreira (2006) representa uma escolha política e uma postura crítica do professor que, passa nessa acepção a situar e a questionar os conteúdos escolares à luz de relações de poder; questões identitárias e da cultura local. O Letramento Crítico referencial norteador das práticas do professor favorece no deslocamento das questões de ensino e aprendizagem de línguas, antes, centradas no âmbito linguístico, passando então, a incorporar um contexto mais abrangente, em que a leitura e a escrita são compreendidas como práticas socioculturalmente marcadas, ideologicamente produzidas e carentes de problematização (CERVETI, PARDALES e DAMICO, 2001).

Ainda no tocante à especificidade da pedagogia crítica, segundo Canagarajah (1999), todo modelo de educação desencadeia uma série de implicações que incidem na identidade do aluno, sendo, portanto, um equívoco assumir que o processo de aprendizagem é autônomo e isento de intenções, sobretudo quando se trata da aprendizagem de inglês. Por essa razão, a aprendizagem varia de acordo com o contexto sociocultural, sendo passível até em muitos casos de choque e conflito entre o modelo cultural subjacente na proposta de educação adotada do modelo cultural no qual o aluno está imerso.

3 O PNLD e o livro didático de Língua Inglesa

A distribuição de livros didáticos para as disciplinas de línguas estrangeiras modernas (Espanhol e Inglês) acontece pela primeira vez na história do Programa Nacional do Livro Didático no edital de 2010. No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, criado em 1985, coordenado pelo MEC, tem como função avaliar, comprar e distribuir os livros didáticos encaminhados pelas editoras para serem utilizados na educação básica em todo o território nacional (BATISTA, ROJO, ZÚÑEGA, 2008).

O feito histórico de incluir a distribuição de livros didáticos para as disciplinas de Inglês e Espanhol vem ao encontro de uma reivindicação bastante antiga dos professores que solicitavam o livro didático para essas disciplinas. Todavia, “[...] o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira” (BRASIL, 2010, p. 12-13).

Na proposta de ensino crítico de inglês, a sala de aula precisa ser um espaço favorável à conciliação entre língua e cultura. Isso porque, ao aprender língua estrangeira

inevitavelmente, junto com o código linguístico, o aluno aciona um conjunto de valores culturais, crenças e significados que podem se chocar com os valores, crenças e significados da língua e cultura estrangeira que aprende. Diante disso, conciliar aspectos culturais indissociáveis da língua a fim de que o aluno “[...] perceba que a cultura da língua que está aprendendo tem suas diferenças, mas que nenhuma é superior a outra e sim há hábitos diferentes porque a situação está em um outro contexto” (FERREIRA, 2000, p. 121). Esse também é um dos argumentos apresentados nas DCE de Língua Estrangeira (PARANÁ, 2008), em que justifica a oferta dessa disciplina no currículo da escola pública como “[...] um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive [...]” (PARANÁ, 2008, p. 53).

Algumas pesquisas sobre o livro didático foram trazidas para a pesquisa como subsídio para compreendermos as implicações do material didático no processo de aprendizagem da língua inglesa e, sobretudo para analisarmos que sentidos de brasilidades os referidos materiais propagam.

Conforme Tílio (2008), o livro didático parece consolidar-se como uma autoridade no ambiente escolar naturalizado por práticas pedagógicas reprodutivistas que desconsideram o caráter homogeneizador e ideológico desse material. Ademais, o pesquisador argumenta que o próprio ambiente escolar, por meio de suas práticas reprodutivistas, corrobora na perpetuação do *status* alcançado pelo livro didático como um documento detentor de certas visões de mundo e valores.

Segundo as pesquisas de Tortato (2010); Cardoso (2011); Ferreira (2011a); Baladeli (2012) o livro didático de inglês continua representando uma autoridade na escola. Tortato (2010) em sua dissertação constatou que o Livro Didático Público – material produzido por professores da educação básica do Paraná destinado aos alunos do ensino médio mantém algumas características das edições comerciais, essas características nem sempre favorecem a efetivação de uma educação intercultural, visto que, parecem adotar uma visão mais estreita do que seja ensinar e aprender língua inglesa. A pesquisa de Cardoso (2011) também a partir de textos e atividades de escrita de coleções para o ensino médio constatou a pouca adequação das coleções ao postulado dos PCN (BRASIL, 1997) no que se refere à formação da criticidade do aluno, sobretudo, na abordagem dos gêneros textuais e nas propostas de escrita. Ferreira (2011a) também focou na análise de propostas de escrita em 4 volumes de coleções importadas de inglês e observou que a tradição da reprodução e de atividades mecânicas que exploram mais a dimensão linguística do que a discursiva da

linguagem, dado que pode ser constatado na forma como os gêneros textuais foram abordados nas unidades.

Outra análise de livro didático de inglês foi feita por Nicolaides e Tílio (2011), que objetivou identificar em que medida o material favorece o desenvolvimento da aprendizagem autônoma do aluno. Nessa perspectiva, defendem que tanto o material didático quanto a mediação do professor tem um papel decisivo no desenvolvimento linguístico do aluno rumo ao uso crítico da língua. Nicolaides e Tílio (2011) defendem o ensino de línguas na concepção sociinteracionista de linguagem, uma vez que acreditam ser essa a alternativa apropriada para a realização de práticas pedagógicas contextualizadas. Além disso, os pesquisadores acreditam que o empoderamento trazido pela autonomia do aluno é consequência da articulação entre o enfoque sociocultural com as questões linguísticas, conforme prevê a perspectiva do LC.

Diante das pesquisas consultadas, observamos que o livro didático continua tendo suas limitações no que se refere ao ensino crítico de língua inglesa. Todavia, vale destacarmos que o livro per se não deve significar a metodologia do professor ou mesmo atuar como o próprio currículo da disciplina. O livro didático de qualquer área de conhecimento precisa ser compreendido como uma fonte de discursos que não é isenta de estereótipos, visão homogeneizadora de cultura ou mesmo de distorções conceituais.

4 As brasilidades em livros didáticos: análise dos dados

As coleções *Links: english for teens*, de autoria de Denise Santos e Amadeu Marques, publicada pela Editora Ática em 2009, reimpressa em 2011, e, *Keep in Mind* de autoria de Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob, publicada em 2009, reimpressa em 2011, passou pela anuência de uma equipe de especialistas do MEC, que, ao considerá-la adequada aos propósitos da disciplina no âmbito nacional, selecionou-a para o Guia Nacional do Livro Didático, documento esse que divulga a relação dos livros didáticos selecionados e os critérios pelos quais passaram antes de serem distribuídos nas escolas de todo território nacional.

Links: English for teens, adota os Temas Transversais dos PCN (BRASIL, 1997) como referência para cada uma das 10 unidades de cada volume da coleção. *Keep in Mind*, por sua vez, não adota explicitamente essa referência nas unidades, estas que variam entre 12 e 16 por volume. Os textos digitais presentes em ambas as coleções nem sempre são apresentados de forma a manter seu *layout* original ou mesmo suas funcionalidades discursivas, isso ocorre porque no processo de transposição do ambiente virtual para o

material impresso, algumas características se perdem e outras são adaptadas para o papel. Diante da identificação de 17 (dezesete) textos digitais nos 8 volumes das duas coleções, selecionamos para análise apenas 05 (cinco), que a nosso ver, mantiveram o *layout* original do texto, suas funcionalidades tal qual se encontram na *web* e abordavam temáticas relacionadas ao Brasil e ao povo brasileiro.

. 04 dos 05 textos analisados utilizam-se das referências turísticas e culturais de Rio de Janeiro, São Paulo, Niterói e Minas Gerais.

. 03 dos 05 textos digitais enfatizam as belezas naturais do país abordando pontos turísticos principalmente do Rio de Janeiro.

. 01 dos 05 textos aborda o Carnaval como referência cultural brasileira.

. 02 dos 05 textos apresentam personalidades brasileiras.

. 02 dos 05 textos referem-se ao estereótipo da sociabilidade do brasileiro como um ponto positivo descrevendo-a com os termos *pleasant*, *healthy* e *nice*.

. 02 dos 05 textos abordam como pontos negativos do país a questão da violência, drogas e gangues.

As categorias elaboradas ilustram os sentidos que a temática das brasilidades ganham nos textos e também nas atividades de leitura das coleções analisadas. Destacamos que as propostas de leitura para os textos digitais foram analisadas a partir dos pressupostos do Letramento Crítico e que nosso propósito foi identificar e analisar os sentidos de brasilidade evidenciados nas unidades tal qual se apresentam, consultando para isso, tanto o Manual do Aluno quanto o do Professor.

Tabela 01 - Textos e temas

		Categoria	Texto	Tema
Modelo de letramento	Autônomo	Estereotipada/ preconceituosa	<i>E-mail – Links 6º</i>	Características de cidades brasileiras
		Hipotética/fictícia	<i>Webpage – Links 7º</i>	Escola internacional
			<i>On-line interview – Links 9º</i>	Preferências em relação ao Brasil
	Ideológico	Libertadora/crítica	<i>On-line encyclopedia – Keep 8º</i>	Personalidades brasileiras
			<i>Webpage – Keep 9º</i>	Viagem ao Brasil

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Conforme os modelos autônomo e ideológico de Street (1995), os resultados da análise de cinco textos digitais selecionados das coleções didáticas *Links: english for teens* e *Keep in Mind* com base em Street (1995, 2003) evidenciaram em maior frequência; o uso de textos não autênticos nas unidades; propostas de leitura com base no modelo autônomo de letramento e identificadas nas categorias estereotipada/preconceituosa e hipotética/fictícia com os Temas Transversais tratados superficialmente; estereótipos e representações equivocadas sobre o povo brasileiro e sobre o Brasil (BALADELI, 2012). Em menor frequência, o modelo ideológico de letramento foi identificado na categoria libertadora/crítica com a problematização dos temas dos textos digitais; a contestação dos sentidos veiculados nos textos e nas atividades de leitura; a possibilidade de valorização do contexto sociocultural do aluno por meio de questões que possibilitam ao aluno manifestar suas impressões sobre a unidade.

5 Considerações finais

Na proposta do LC, a negociação de significados; o reconhecimento dos letramentos praticados pelos alunos; a contextualização da língua e da cultura estrangeira, não como superior, mas como produções socioculturalmente construídas, tornam-se fundamentais para a efetivação de uma prática pedagógica crítica. Como foi possível observar os textos digitais adaptados e editados para fins didáticos podem corroborar na manutenção de certos sentidos que, para o aluno que interage sistematicamente com o idioma apenas via escola pública, podem não corroborar no reconhecimento das diferentes identidades culturais construídas no e sobre o país e sobre ser e sentir-se brasileiro.

No que se refere aos textos digitais, uma formação crítica tanto do professor quanto do aluno favoreceria na busca, avaliação e problematização de outros conteúdos publicados em inglês na *web* e adaptados para o livro didático poderia corroborar na inserção de letramentos digitais nas práticas pedagógicas. Diante da análise realizada dos textos digitais destacamos que é possível adotar as coleções didáticas selecionadas pelo PLND (2011) como apoio pedagógico em sala de aula e conforme os temas de interesse dos alunos inserir os conteúdos em inglês pesquisados na *web* para estudo da língua.

Os sentidos de brasilidade veiculados nos discursos dos textos digitais refletem concepções cultural e socialmente tecidas sobre o que é ser brasileiro e como é o Brasil, por essa razão, cabe ao professor considerar que os textos verbais e não verbais, necessitam ter seus discursos desvelados criticamente. Para que esse nível de reflexão e engajamento seja possível, o professor precisa ter clareza que todo ato educativo resulta em um ato

político e, nesse sentido, a escolha do material didático e a metodologia para abordá-lo podem corroborar na ampliação de visão de mundo do aluno e no seu entendimento sobre o poder dos discursos na sociedade evitando a reprodução de estereótipos e visões distorcidas sobre os temas veiculados pelo material didático.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

BALADELI, Ana P.D. **Letramento crítico e questões de identidade em textos digitais no livro didático de Língua Inglesa**. 2012. 122f. Dissertação (Mestrado em Letras - linguagem e sociedade). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel 2012.

BATISTA, Antônio A. A.; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, M. da; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte, MG: Ceale, Autêntica, 2008.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC/SEF, Brasília, DF, 2010.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira**. 3º e 4º ciclos. MEC/SEF, Brasília, DF, 1998.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford University Press, 1999.

_____. Suresh. Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 81, p. 113-134, ago. 2009. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/107/showToc>> Acesso em: 13 abr. 2013.

CARDOSO, Deize C. **Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James 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/cervetti/>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

CHIN, Elizabeth Y.; ZAOROB, Maria L. **Keep in mind**. 8º ano. Língua Estrangeira Moderna. São Paulo: Scipione, 2009.

CORACINI, Maria J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

FERREIRA, Aparecida J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Revista Línguas & Letras**; Cascavel, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/897>> Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. Aspectos culturais e o ensino de língua inglesa. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel: Edunioeste. v. 1, n. 1, p.117-127, 2000. Disponível em: < [http://cac-
php.unioeste.br/pos/media/File/letras/aspectos_culturais_e_o_ensino_de_lingua_inglesa.pdf](http://cac.php.unioeste.br/pos/media/File/letras/aspectos_culturais_e_o_ensino_de_lingua_inglesa.pdf)
> Acesso em: 21 abr. 2013.

FERREIRA, Marília M. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. **Trab. Ling. Aplic.**; Campinas v. 50, n. 1, p. 75-95, jan./jun. 2011a. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-
18132011000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 04 abr. 2013.

HALL, Stuart. **Diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da Unesco, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MOITA LOPES, Luiz P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NICOLAIDES, Christine; TÍLIO, Rogério. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Orgs.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna - DCE**. Curitiba, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Critical applied linguistics: a critical introduction. **Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers LEA**, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, Denise; MARQUES, Amadeu. **Links: english for teens**. São Paulo: Ática, 2009.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

_____. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issue in comparative education, teachers college**. Columbia University. may. 2003. p. 77-91. Disponível em: < [http://www.people.iup.edu/gnvp/D-K/articles/from%20Atsushi/Street%20\(2003\).pdf](http://www.people.iup.edu/gnvp/D-K/articles/from%20Atsushi/Street%20(2003).pdf) >. Acesso em: 21 abr. 2013.

_____. Entrevista. **Revista Língua Escrita**. n. 7, p.84-92. 2009. Disponível em: < <http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=1&pg=1> > Acesso em: 20 mar. 2013.

TÍLIO, Rogério C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. v. VII n. XXVI, jul./set. p.117-144. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

TORTATO, Caroline. **O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do estado do Paraná**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.