

## O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SOB AS LENTES DOS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO<sup>1</sup>.

*THE FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK UNDER THE LENS OF NEW LITERACY STUDIES.*

Submetido em: 18-01-2012  
Publicado em: 21-12-2012

Maria Helena Fávaro  
Mestranda em Linguística – PPGL/UFSC

[marifavaro84@gmail.com](mailto:marifavaro84@gmail.com)

### Resumo:

Esta pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, tem por objetivo discutir a relação entre os modelos de letramento autônomo e letramento ideológico e o uso de livro didático nas aulas de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. Apresentamos primeiramente os modelos ideológico e autônomo de letramento, a partir de Street (1984; 2003; 2010). Em seguida, discutimos o caráter hegemônico e universalizante característico da maioria dos livros didáticos de língua estrangeira produzidos nos países do centro. Por fim, problematizamos estas questões, relacionando-as com o contexto brasileiro de ensino de língua inglesa, argumentando a favor de um ensino sensível às práticas letradas dos alunos, buscando compreender o contexto sócio cultural em que estes alunos estão inseridos. Destacamos também a importância da avaliação do livro didático de língua estrangeira, de forma que professor e alunos tenham autonomia para fazer uso desse material, sem serem subordinados a ele. Concluímos atestando a adequação do modelo ideológico aos contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, para que este se constitua de forma significativa para os aprendentes. Defendemos também que o livro didático é um importante recurso do qual o professor pode dispor em suas aulas de LE, salientando, no entanto, que o educador deve ter criticidade ao efetivar o trabalho com base nesse suporte textual, estando atento a sua ideologia e à (*in*) utilidade dos conteúdos.

**Palavras-chave:** Letramento autônomo. Letramento ideológico. Livro didático de língua estrangeira.

### Abstract

This qualitative research, of interpretive nature, aims to discuss the relation between the ideological and autonomous models of literacy and the use of English language textbooks in Brazilian public schools. We first present the ideological and autonomous models of literacy, based on Street (2003; 2010). Then, we discuss the hegemonic and

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte de minha dissertação de mestrado, que está em desenvolvimento, sob a orientação da professora Dra. Maria Inêz Probst Lucena.

universalizing characteristics of most foreign language textbooks produced in the centre. Finally, we problematize those issues, relating them to the Brazilian context of English language teaching, arguing for an education sensitive to the literate practices of students, seeking to understand the socio-cultural context in which these students are placed. We also stress the importance of assessing the foreign language textbooks, so teachers and students have autonomy to make use of this material without being subordinated to it. We conclude by certifying the adequacy of the ideological model to the contexts of foreign language teaching and learning, so that it is significant to the learners. We also endorse the textbook as an important resource which the teacher can use in his/her Foreign Language classes, highlighting, however, that the teacher must be critical when carrying out his work based on this textual support, being aware of its ideology and the usefulness or futility of its contents.

**Keywords:** Autonomous literacy. Ideological literacy. Foreign language textbooks.

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos de letramento têm sido de grande valia para uma desejada reestruturação na maneira de pensar e realizar práticas de ensino-aprendizado nas diferentes áreas. Aqui focamos nossa reflexão no livro didático de língua estrangeira, tema que tem sido amplamente debatido, devido ao reconhecimento da fundamental importância da implementação da metodologia local e situada como forma de praticar um ensino transformador, que venha ao encontro dos anseios de alunos e professores, e seja significativo para suas vivências extraescolares. Mais que “transmitir” uma relação de conteúdos didatizados, a metodologia local e situada pretende formar cidadãos capazes de enfrentar e solucionar conflitos cotidianos que experienciam nas comunidades das quais fazem parte e nas diversas esferas nas quais circulam.

A distinção entre os modelos de letramento autônomo e ideológico, bem como a conscientização acerca da relação entre práticas e eventos de letramento são essenciais para que o aluno seja visto como um indivíduo, parte de um grupo heterogêneo, que, embora tenha características comuns com outros indivíduos, é único e tem, portanto, características particulares. Somente esse olhar voltado à microsociologia é capaz de guiar a atuação de professores e outros profissionais da educação de forma a promover eventos que estejam relacionados às práticas dos alunos, levando-os a crescer e a se desenvolver nas horizontalidades, estabelecendo relações entre o sabido e o novo, entre o cultural e o científico, entre o local e o global.

## 2 NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO: LETRAMENTO AUTÔNOMO E LETRAMENTO IDEOLÓGICO.

Na obra “*Literacy in theory and practice*”, (1984), Street tratou o conceito de letramento a partir de duas perspectivas distintas: o modelo *autônomo* e o modelo *ideológico*. No livro, o autor sugere que o modelo autônomo de letramento é comumente tido como caminho certo para o progresso e para o desenvolvimento social

de uma comunidade ou país. Segundo essa concepção, o letramento se constitui como um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento cognitivo e a ascensão social e intelectual do indivíduo. Além disso, o letramento autônomo se caracteriza como uma ferramenta neutra, que, por meio de métodos e conteúdos uniformes, produz resultados homogêneos, independente do contexto sócio-histórico e cultural em que é utilizado. Atrélada a esta concepção está, no entanto, a ideia de que só quem é letrado é capaz de progredir e de ascender na vida social, bem como de se desenvolver intelectualmente, o que exclui do plano de indivíduos intelectualmente capazes os iletrados. Ainda segundo o autor, o modelo autônomo reforça a teoria da “grande divisa”, segundo a qual comunidades ágrafas têm menor desenvolvimento cognitivo e capacidade limitada de abstração. Reforça-se, assim, o mito de que apenas na escola e por meio do conhecimento sistematizado é possível apreender os conteúdos do mundo letrado.

Em oposição ao modelo autônomo, o autor define o modelo ideológico de letramento. Este modelo entende que o letramento está imbricado nas práticas sociais e culturais, o que significa afirmar que o letramento é local e historicamente situado. Tais práticas conferem ao letramento valor ideológico, seja religioso, político, histórico, etc. Portanto, trata-se de um modelo que, ao partir das práticas locais, reconhece e explora as ideologias nelas contidas e, por não se desprender dessas práticas, ressignifica-se à medida que as práticas se transformam. Por fim, ao contrário do modelo autônomo, o modelo ideológico não clama por neutralidade e é essencialmente heterogêneo, pois assume posicionamentos políticos e ideológicos e compreende a unicidade com que cada indivíduo refrata as práticas e os discursos sociais.

O estudo etnográfico desenvolvido por Street (1984) relata uma situação de pesquisa vivida por ele que ilustra diferentes perspectivas acerca do letramento, evidenciando o automatismo do modelo autônomo, bem como o olhar sensível dispensado pelo modelo ideológico à situacionalidade e aos componentes culturais das práticas letradas. Enquanto esteve observando comunidades do Irã, o autor pôde perceber, dentre os fazeres cotidianos das pessoas que lá viviam, que muitos deles eram ou estavam relacionados a práticas letradas (pagamento de contas, anotações feitas por comerciantes a respeito de produtos vendidos, estocados, etc.) e que estas atividades estavam presentes tanto em contextos comerciais como religiosos e mesmo domésticos. Tais atividades, no entanto, não eram legitimadas, ou seja, não eram parte de nenhum programa educacional sistematizado. Por conta disso, pesquisadores de órgãos oficiais, como a UNESCO, apresentavam resultados de pesquisas que afirmavam que todas as pessoas nessas comunidades eram iletradas, uma vez que suas práticas cotidianas não compreendiam atividades letradas.

Vê-se, nesse relato de Street, a predominância do modelo autônomo como motivador das pesquisas em educação dos órgãos oficiais<sup>2</sup>. Este modelo é tomado como aquele que, em tese, seria capaz de garantir resultados esperados, independente do contexto e da cultura em que é empregado. Conforme o autor exemplifica, um programa de alfabetização desenvolvido em qualquer cidade do mundo poderia ser espalhado em diferentes comunidades e teria os mesmos resultados.

---

<sup>2</sup> Ver também: GEE, J. P. A strange fact about not learning to read. In GEE, J. P. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. London: Routledge, 2004. p. 7-37.

Em 2003, na conferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade” o autor assevera que:

O modelo “autônomo” de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais. (STREET, 2003, p.4).

Outros autores têm também se debruçado sobre esses conceitos e reforçam que o modelo autônomo é tido como único e eficiente, e está associado à mobilidade social dos indivíduos e ao progresso do país. Kleiman (1995) destaca que tal modelo prevalece na sociedade atual, não tendo sofrido alterações significativas desde o último século, “quando dos primeiros movimentos de educação em massa” (p. 21). Essa reprodução fiel do modelo de letramento autônomo ao longo dos anos faz com que ele seja compreendido como algo dado e natural, concepção problematizada por Oliveira

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente. (OLIVEIRA, 2010, p. 329).

Dada a natureza social do modelo ideológico, as atividades letradas são reconhecidas quanto a sua heterogeneidade, bem como a heterogeneidade de sentidos que produzem. As atividades de leitura e escrita são, de acordo com Kleiman (1995), parte integrante de práticas sociais, e servem a um propósito (ler uma carta, identificar um anúncio). Não se justificam por si mesmas, mas são parte do emaranhado de fazeres cotidianos de pessoas escolarizadas ou não.

Na já citada conferência da Unesco Brasil de 2003, Street destacou que o modelo ideológico é mais sensível aos aspectos locais e situados das práticas letradas dos indivíduos e que tais aspectos variam de uma comunidade para outra, conforme varia a cultura, as crenças e a história dessas comunidades. O aprender a ler e a escrever, sob esta perspectiva, está envolto em questões sociais e ideológicas, já que, conforme Gee (2008, p. 80), “letramento – de qualquer tipo que seja – tem consequência apenas à medida que age em conjunto com um grande número de outros fatores sociais, incluindo condições políticas e econômicas, estruturas sociais e ideologias locais”.

Em outras palavras, letramento só tem consequência à medida que mantém interligados os fios dos *eventos de letramento* (HEATH, 1982) aos fios das *práticas de letramento* (HEATH, 1982; STREET, 1984), das quais se depreendem. Estes termos – eventos e práticas de letramento – são desdobramentos do modelo ideológico de letramento, indispensáveis às práticas pedagógicas que se baseiem neste modelo.

Heath cunhou o termo *eventos* em 1982 para se referir a “ocasiões nas quais a linguagem escrita é parte integral da natureza das interações dos participantes e suas estratégias e processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 50). Os eventos são, portanto, momentos em que é desenvolvido qualquer tipo de atividade a partir ou ao redor de um texto escrito. A desenvoltura de cada indivíduo nos eventos de letramento vai depender estreitamente das práticas letradas nas quais ele esteve inserido. Reconhecer as práticas de letramento em qualquer que seja o contexto significa, segundo Street (2003, p. 8), associar o letramento “a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social”.

Kleiman (1995) explica que o modelo ideológico pressupõe que a valoração das práticas de letramento está intrinsecamente relacionada à cultura, às práticas situadas, e, diferentemente do modelo autônomo, as práticas aqui não pressupõem “uma relação causal entre letramento e progresso, ou civilização”. A autora acrescenta que, ao invés de considerar a existência de uma divisa entre grupos orais e letrados, o modelo ideológico “pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas” (p. 21).

A pesquisa de Heath citada anteriormente é uma valiosa contribuição aos estudos de letramento. A autora realizou uma pesquisa etnográfica longitudinal em três comunidades americanas, todas letradas, porém com práticas de letramento muito diferentes entre si, tanto na materialização dessas práticas quanto na ideologia que as permeava. A autora observou que a significativa variação nos padrões de socialização das crianças nessas comunidades, a partir dos usos da linguagem, do acesso e da familiaridade com textos escritos, configurava características diversas nos modos de aprendizagem dessas mesmas crianças nas salas de aula, influenciando fortemente suas maneiras de “extrair significados de fontes escritas” (1982, p. 50. Tradução minha) nos diferentes eventos de letramento nos quais tomavam parte. A autora demonstrou que, quanto mais familiarizadas as crianças com as formas legitimadas de uso do texto escrito, melhor era seu desempenho nos eventos de letramento que ocorriam na escola. Por outro lado, a falta de intimidade da criança com os textos e as formas de compreendê-los era praticamente um fracasso escolar anunciado. O estudo de Heath prova, portanto, a importância da observação das práticas de letramento dos indivíduos a fim de compreender seu desempenho nos diferentes eventos de letramento. Uma vez que as práticas compreendem “valores, atitudes, sentimentos e relações sociais” (BARTON; HAMILTON, 2004, p.112, tradução minha), os eventos que delas se depreendem só fazem sentido para os membros de uma mesma comunidade de prática (WENGER, 1998).

Assim sendo, é essencial que a hegemonia das formas legitimadas de ensinar seja abandonada, e que, em contrapartida, o ensino passe a ser pensado de forma situada, a fim de possibilitar ao aluno atribuir sentido aos conteúdos, o que ocorre quando a aprendizagem transpõe os muros da escola e o aprendente consegue associar o conteúdo estudado a alguma prática de sua vida cotidiana. É nessa associação que o aprendizado de fato acontece. A autora conclui afirmando que as práticas legitimadas das escolas representam um contínuo para crianças provenientes de grupos letrados de acordo com o modelo predominante de letramento. Por outro lado, essas mesmas práticas constituem um rompimento para crianças oriundas de grupos cujas atividades cotidianas

não compreendem as práticas letradas legitimadas, o que ocasiona a desistência e o fracasso escolar de grande parte dessas crianças.

Práticas e eventos estão, portanto, imbricados um no outro. Isso se torna mais facilmente compreensível fazendo-se uso da metáfora utilizada por Hamilton (2000, p.18), que compara a relação entre práticas e eventos de letramento a um *iceberg*, sendo os eventos o topo do *iceberg*, observável e menor, enquanto as práticas constituem a base, submersa, maior, mais ampla, que dá sustentação aos eventos. Estes conceitos são muito importantes nos usos das práticas sociais da escrita, uma vez que, entendendo-se a relação entre eles, torna-se possível compreender o local onde o sujeito se encontra em suas atividades letradas. Ou seja, somente entendendo a configuração das práticas letradas do sujeito é que se pode compreender sua desenvoltura nos diferentes eventos. As práticas, como se vê, são essencialmente sociais e situadas, assim como os eventos que delas se depreendem. A leitura de Heath (1982) acerca dos diferentes níveis e das diferentes naturezas das dificuldades apresentadas pelos alunos provenientes das três comunidades estudadas oferece à discussão acerca da relação práticas/eventos de letramento uma base sólida, com dados que provam ser indiscutível a necessidade de se desenvolver um trabalho de letramento com comprometimento político e social, visando à valorização das práticas que os alunos trazem consigo e ampliando-as horizontalmente, de forma que eles cresçam e alarguem seus horizontes, tornando-se mais capazes de atribuir sentido ao que aprendem.

Oliveira (2010) defende o trabalho com gêneros como forma de realizar práticas de ensino-aprendizagem que vão ao encontro das reais necessidades dos alunos, visando à solução de problemas por meio da metodologia situada. A autora opera com a concepção de que o conceito de gêneros não é um conteúdo fechado com características definidas, mas amplo, mutável, e intrinsecamente emaranhado nas práticas realizadas pelos indivíduos convivendo em sociedade, ou seja, nas práticas sociais características das diversas esferas sociais. Essas condições fazem do trabalho com gêneros uma atividade complexa e, para realizá-la de maneira eficiente nas escolas, a autora propõe o ensino como imersão:

Se o entendemos [o ensino] como ‘imersão’, assumimos que os gêneros podem ser objetos de ensino, uma vez que a sua apropriação ocorre de modo situado, orientado por propósitos reais. Esse modo de ‘ensinar’ *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros requer inserir os alunos numa verdadeira ‘etnografia’ das práticas de linguagem (DEVITT, A.; REIFF, M. J.; BAWARSHI, A., 2004) ou, conforme a proposta de Swales (1998), num trabalho ‘textográfico’. (OLIVEIRA, 2010, p. 340. Grifos no original).

Para realizar esse ensino, a autora defende o trabalho com projetos de letramento. Segundo ela, tais projetos têm a prática social como ponto de partida. Neles, os professores se configuram como agentes de letramento, e a sala de aula se transforma em uma comunidade de aprendizagem, onde as práticas são situadas. Nessa comunidade, todos aprendem e todos ensinam, vencendo a linearidade e a hierarquia do processo de ensino e aprendizagem. Os professores agenciam os conhecimentos e recursos necessários à realização dos projetos de forma coletiva e transdisciplinar, horizontalizando-os de forma que façam sentido aos alunos. Ainda segundo Oliveira

(2010), nesses projetos, o ensino e a aprendizagem “se efetivam por meio do trabalho *com* os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem”. (p. 340. Grifos no original).

### 3 LIVROS DIDÁTICOS E OS NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO

Os livros didáticos (doravante LD) representam um importante recurso pedagógico no contexto da educação pública no Brasil nos dias atuais. São uma ferramenta da qual professores de diversas áreas lançam mão, principalmente por propiciar ao profissional da educação acesso direto a uma gama de conteúdos legitimados, prescritos nos planejamentos escolares, linearmente organizados, além de possibilitar também que o aluno disponha desse mesmo material, facilitando o diálogo entre professor, conteúdo e alunos. Ademais, ao contar com um LD, o professor é poupado da responsabilidade de decidir e providenciar os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula.

Por estas razões – e também por conta de políticas educacionais, como o PNLD<sup>3</sup> –, o LD tem um lugar de grande prestígio nas salas de aula. Black, citado por Olson (1989), explica esse prestígio em números:

[...] durante sua carreira escolar seu filho vai decorar ou tentar absorver pelo menos 32.000 páginas de livro texto, e isso não inclui leituras complementares em estudos sociais, literatura ou ciência. Na primeira série ele vai completar pelo menos quatro livros textos e até terminar seu último ano no colégio, ele estudará intensamente outros sessenta. Estes livros transmitem a maior parte das habilidades e conhecimentos que ele aprenderá na escola, cobrindo cada matéria desde a leitura e aritmética iniciais até biologia, física, economia, álgebra, francês, história americana, e literatura no colégio. Durante o dia escolar, 75 por cento do tempo em sala de aula de nossos filhos e à noite 90 por cento do tempo que ele passa fazendo a tarefa de casa será centrado em livros textos [...] livros textos [...] ainda são a ferramenta de ensino mais importante. (BLACK, 1967 *apud* OLSON, 1989, p. 236. Tradução minha.).

O autor se refere ao contexto americano, mas é sabido que no Brasil a situação não é diferente. Conforme informa Martins (2006, p.72), “hoje, os livros didáticos em nosso país só perdem em edição para os livros de religião”. Muitas vezes, porém, o que leva o professor a fazer uso constante do LD é o fato de este ser o único recurso pedagógico de que ele dispõe. Assim, para este professor, o LD é tido como instrumento de legitimação de suas aulas (CORACINI, 2011).

Apple (1989) argumenta que pouca atenção é dispensada aos livros didáticos e acrescenta que em muitas escolas americanas o currículo escolar não é definido por programas sugeridos, mas pelo próprio livro texto. A crítica desenvolvida pelo autor se dá a partir da constatação de que, dado que é o LD quem guia a maior parte dos

---

<sup>3</sup> Plano Nacional do Livro Didático, programa que avalia e distribui gratuitamente livros didáticos nas escolas públicas. “No Brasil, de acordo com a assessoria de comunicação do Ministério da Educação, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos, transformam o Programa Nacional de Livro Didático no maior programa de livro didático do mundo” (MARTINS, 2006, p. 72).

conteúdos trabalhados nas aulas, não é comum a prática de questionamento acerca da adequabilidade deste conteúdo aos contextos diversos em que é empregado.

No nosso contexto brasileiro, dadas as precárias condições de trabalho de grande parte dos professores da rede pública de educação, o uso do LD é constante é, às vezes, até excessivo. As questões econômicas e sociais que estão atreladas a esta situação não serão abordadas aqui, por não ser este o foco deste artigo. Importa, no entanto, que esta situação seja lembrada, uma vez que evidencia ainda mais a necessidade de discutir acerca dos conteúdos presentes nos LDs e problematizar a ideologia<sup>4</sup> que lhes subjaz.

Não advogamos pelo não uso do livro didático, mas pelo uso crítico deste importante instrumento pedagógico. Olson (1989) alerta para o fato de que o discurso do livro didático está “além da crítica”, porque as vozes presentes nos textos dos livros estão separadas de seus autores, o que “pode tornar as palavras impessoais, objetivas e além da crítica” (p. 239. Tradução minha). Esta impessoalidade, segundo o autor, confere autoridade ao texto. O autor compara o texto do livro didático a um ritual religioso: “Livros didáticos, como ritual religioso, têm alguma validade e uma fonte transcendental. Livros didáticos, como o ritual religioso, são dispositivos para colocar as ideias e crenças acima de qualquer crítica” (p. 241. Tradução minha).

Outra questão que não pode estar de fora das discussões acerca dos LDs é o fato de que, ao escolher os conteúdos que estão dispostos nas páginas dos livros, outros tantos são deixados de lado, ou seja, trata-se de uma questão de escolha, realizada pelos mais diversos motivos, desde crenças do editor até orientações sócio-econômicas e políticas. É o que Gilbert (1989, p. 63) denominou “processo de seleção por omissão ou ênfase”. Ou seja, ao enfatizar determinados aspectos históricos, culturais, etc., outros são negados. Em seu estudo acerca do conteúdo curricular, Gilbert cita a obra de Dance (*History, the betrayer: a study in bias*, de 1960), na qual o autor revela ter identificado em livros escolares ingleses aspectos “que denegriam outras nações, focando na omissão de informações importantes por meio de seleção tendenciosa, falta de equilíbrio nos tópicos curriculares e vocabulário preconceituoso ao descrever outras nações” (p. 62. Tradução minha). Por fim, os conteúdos canonizados presentes nos livros são muitas vezes enraizados em preconceitos culturais e podem estar a serviço de alguma inclinação social (WALD, 1989, p. 3).

A falta de criticidade na condução das aulas é característica do modelo autônomo de letramento. Os pacotes “à prova de professor” (LORIMER; KEENEY, 1989, p. 179), que geralmente compreendem o manual do professor com as recomendações de como cada atividade deve ser desempenhada e com as repostas aos exercícios propostos no livro do aluno, são a principal forma de manutenção e disseminação desse modelo. Tais materiais, em geral, são fabricados no intuito de se adequar a todo e qualquer contexto.

---

<sup>4</sup> Usamos o termo *ideologia* de acordo com a definição de Gilbert (1989, p.61): “ideologia [é] [...] um sistema relativamente formal e articulado de significados, valores e crenças de um tipo que pode ser abstraído como uma ‘visão de mundo’ ou uma ‘perspectiva de classe’”. (Tradução minha).

Por isso, utilizam conteúdos e métodos que consideram universais. Nesta perspectiva de ensino, o professor é visto como um técnico na tarefa de, mecanicamente, aplicar o conteúdo da forma como ele se apresenta, seguindo religiosamente as orientações do manual (LORIMER, KEENEY, 1989). Nestes casos, com exceção de alunos provenientes de comunidades altamente letradas, tal como observado no estudo etnográfico de Heath (1982), a forma como os conteúdos são trabalhados – vertical e não-situadamente – impossibilita o alargamento dos conhecimentos prévios dos alunos, representando, assim, uma ruptura com suas práticas letradas extra-escolares, o que, não raro, resulta no fracasso escolar.

Em consonância com as teorias dos Novos Estudos sobre Letramento (NLS), entendemos que a articulação dos conhecimentos a serem mobilizados numa determinada situação de ensino-aprendizagem deve ser submetida a uma avaliação, no sentido de identificar o “local” onde se encontram os aprendizes, para, a partir daí, trabalhar de forma a ampliar horizontalmente o conhecimento que estes alunos já possuem. A metodologia local e situada, própria do modelo de letramento ideológico, deve ser também – senão principalmente – a norteadora da maneira como o conteúdo dos livros textos deve ser abordado. O livro deve servir de recurso ao professor, jamais o contrário.

Em 2004, Gee desenvolveu uma pesquisa a partir da observação do conhecimento de crianças de diferentes classes sociais com relação ao *Pokémon* (um jogo com desenho animado infantil composto de vários personagens, cada um dos quais, por sua vez, com diversas características, como poderes, capacidade de mutação, etc.). Seu trabalho acentua a necessidade de entender as práticas sociais cotidianas dos sujeitos, para então interpretar e avaliar a participação desses sujeitos nos diversos eventos de letramento, o que, mais que uma questão de aprendizagem de conteúdo legitimado, é uma questão de justiça. Em seu texto, o autor discute, primeiramente, processos de aprendizagem de leitura e defende seu conceito de capital cultural. Segundo este conceito, o aprendizado da leitura não se dá nem de forma natural, nem exclusivamente instruída, mas por meio de processos culturais que imprimem sentido às práticas letradas e permitem a construção de significados a partir do texto lido.

A partir dessa discussão, Gee descreve os resultados de sua pesquisa, demonstrando que todas as crianças, independentemente de classe social, eram capazes de descrever a complexa configuração de características e mutações de cada um dos diversos personagens do desenho *Pokémon*, desde que tivessem tido experiência prévia com o jogo. Este resultado denuncia que a escola privilegia alunos de melhor classe econômica e demonstra também o quão falhas são as pesquisas desenvolvidas pelos órgãos governamentais que, ao medirem os níveis educacionais das crianças norte-americanas, “provam” que crianças de classes mais pobres são cognitivamente inferiores. Segundo o autor, o conteúdo e os métodos dos quais tanto as escolas quanto as pesquisas se utilizam são universalizantes e inadequados para alunos que não pertençam às classes sociais economicamente favorecidas. Neste estudo, o autor comprova que a prática educativa sensível à vivência do aluno é capaz de fazer emergir suas habilidades e conhecimentos e mobilizá-los positivamente em sala de aula. Isso só se faz possível, no entanto, a partir do abandono das práticas orientadas pelo modelo autônomo de ensino-

aprendizagem e da implementação do modelo ideológico de letramento nas práticas educativas, de forma que o aluno atribua sentido às práticas escolares, desconstrua e reconstrua significados, ampliando, assim, seu repertório.

#### **4 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**

Tendo em vista as discussões acerca dos usos sociais da língua, tais como a desenvolvida neste artigo sobre letramento autônomo e ideológico, vários autores e professores têm-se empenhado em refletir acerca do papel que o LD tem assumido nas aulas de língua estrangeira (doravante LE). Em se tratando especificamente de língua inglesa, há também a preocupação acerca do discurso dominante e hegemônico presente em boa parte desses livros. Um exemplo de trabalho sob essa perspectiva é a análise realizada por Rees (2009). A autora desenvolve sua crítica ao demonstrar que um LD de língua inglesa analisado por ela, ao apresentar e desenvolver os conteúdos, estabelecia implicitamente um modelo de relação império-colônia, na qual o livro assumia o papel de império e os alunos, de colônia. Neste material, ainda segundo a autora, a necessidade de aprender língua inglesa não é problematizada, ao contrário, é naturalizada; Alunos e professor não têm voz no “diálogo” estabelecido pelo livro, mas devem receber o conteúdo passivamente, da maneira como ele se apresenta. De acordo com Rees, “a língua inglesa é apresentada como uma realidade estabelecida no mundo moderno” e a autora adverte que “ao não argumentar a favor da língua, ao apresentá-la como um fato estabelecido do mundo moderno, elimina-se a possibilidade de considerar os conflitos inerentes ao domínio da língua inglesa” (REES, 2009, p.160) e conclui que “continuamos a lidar com discursos em torno da língua inglesa, e com práticas de ensino da língua, que são ligados a características do discurso colonial, em que se negava a participação do outro no jogo” (p.171). A autora cita Pennycook (1998, p. 19), que afirma que “o período colonial não é algo fechado e lacrado no passado, sem contato com o momento presente, mas, ao contrário, se mostra nos interstícios em que se constroem os conceitos subjacentes às práticas de ensino-aprendizagem”. (p.149).

Moita Lopes (2005) também ressalta essa característica dos LDs de inglês, e afirma que nestes livros,

O que se vê ainda são valores da classe média americana. Essa questão é apresentada de forma naturalizada, ou seja, sem nenhum questionamento do porquê de as coisas serem assim ou quase sublinhando a idéia de que é bom que as coisas sejam assim. Nota-se também que as situações apresentadas são típicas de classe média em vários países, deixando implícito, portanto, que o mundo é uma grande classe média. (MOITA LOPES, 2005, p. 55).

O autor questiona ainda a falta de problematização acerca de questões sócio-culturais e dos atravessamentos identitários dos falantes de inglês nos diversos países onde esta é a primeira língua, além das questões sociais de imigrantes que vivem nesses países e que são apresentadas no LD de forma naturalizada, sem que se discuta a complexidade dos usos da língua nos países em que ela é L1. Segundo o autor, o LD privilegia a visão homogênea de cultura, que Moita Lopes chama de “cultura de aeroporto”: essencialista e artificial. Tal visão é responsável pelo apagamento das “contradições e as desigualdades que caracterizam as práticas discursivo-culturais vividas em inglês” (MOITA LOPES, 2005, p.56).

É consenso entre os autores, no entanto, que o LD é uma presença constante nas aulas de LE hoje no Brasil, e, na grande maioria das vezes, seu uso não passa por esse tipo de problematização. Não raro, sequer é submetido a um crivo avaliativo. Assim, temos situações nas quais as aulas são exclusivamente guiadas pelo LD, e os conteúdos destes são tidos como verdades absolutas. Como explica Ramos (2009), enquanto alguns professores utilizam o LD como uma ferramenta pedagógica auxiliar em suas aulas, outros o têm como uma bíblia, como um manual a ser seguido rigorosamente, do qual não se pode fugir. Nestes casos, tanto alunos quanto professores estão sujeitos à visão de mundo do autor do livro, que muitas vezes não tem ideia das características do contexto no qual sua obra está sendo utilizada. Produzido sob os pressupostos do modelo autônomo de letramento, o LD é considerado um material capaz de ser empregado com sucesso em todo contexto de ensino e aprendizagem de LE. O perigo dessa situação é que a crença absoluta no LD leva à inculcação de uma visão de mundo que nem sempre é a mais saudável, ou compatível com a rede de conhecimentos na qual o aluno está inserido. Independentemente da forma como seja visto, é fato que “o LD exerce uma grande influência no que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento-chave nas práticas escolares com fins à aprendizagem” (DIAS, 2009, p. 199). Por conta disso defende-se que a forma como se faz uso do LD nas práticas escolares permita o máximo de autonomia a professores e alunos, para que eles se posicionem ativamente mediante o conteúdo oferecido por tal recurso didático.

Embora autores como Magno e Silva (2009) afirmem que “atualmente, o livro didático é apenas um dos suportes da LE na sala de aula” e que “a LE está em todo lugar e os recursos oferecidos pela internet suplantam muitos livros didáticos em qualidade e relevância” (p. 62), a necessidade de discutir a qualidade dos conteúdos do LD não se invalida, visto que, em muitos contextos, as facilidades da internet ainda não estão disponíveis, por uma série de razões, e o LD continua sendo o único auxílio com o qual o professor de LE pode contar. Assim, o modelo de letramento dominante praticado nas aulas permanece sendo o autônomo e, por meio dele, o discurso hegemônico e a reprodução de conteúdos globais e universalizantes, que, em geral, não vão ao encontro da realidade dos alunos, continuam predominando nos currículos das disciplinas de Língua Estrangeira das escolas do Brasil. Daí o constante e crescente questionamento acerca dos conteúdos veiculados por esses suportes e acerca de como se dá a interação desses conteúdos com professores e alunos em sala de aula de LE.

Pennycook (2001) afirma que todo material didático possui carga ideológica, que se manifesta nos aspectos culturais presentes nas figuras, nas histórias, nos estilos de vida e nos diálogos presentes no livro. Estes aspectos podem representar uma realidade cultural que nada tem em comum com a vivência dos alunos. Segundo o autor,

assim, a sala de aula se torna um local de luta cultural por modos preferidos de aprendizagem e ensino. Alunos resistem às pedagogias dos professores, e professores resistem às práticas dos alunos. O que pode parecer falta de habilidade ou falta de preparação pode na verdade ser resistência [...] E todas essas formas de resistência estão conectadas de maneiras complexas ao mundo além da sala de aula (PENNYCOOK, 2001, p. 129. Tradução minha).

O autor ainda advoga pela diversidade de cultura e de representações de estilos de vida nos livros didáticos, como forma de explorar aspectos complexos das vidas das pessoas,

que vão além de uma vida de classe média, de famílias heterossexuais e de passeios em *shopping centers*.

Esta preocupação acerca dos conteúdos veiculados nas páginas dos LDs de língua inglesa destaca a importância da escolha seletiva do LD de LE. Critérios de verificação de uma série de características têm sido divulgados por pesquisadores da área (DIAS, 2009) no sentido de oferecer auxílio aos professores, já que estes, muitas vezes, têm dificuldade em realizar tal atribuição, uma vez que não foram treinados para isso. Mas eles não estão sozinhos nessa empreitada, pois, como afirma Crismore (1989), a complexa tarefa de seleção de um LD de LE tem sido também interesse de

um crescente número de críticos [que] estão questionando a qualidade do livro-texto, afirmando que muitos livros usados nas salas de aula são superficiais em conteúdo, falhos em rigor acadêmico e escritos de forma que sejam fáceis de serem lidos, porém destituídos de mérito literário (CRISMORE, 1989, p. 133. Tradução minha.)

Consideramos que a dedicação ao trabalho de avaliação dos LDs é um fator imprescindível ao estímulo de práticas de ensino e aprendizagem significativas para os mais interessados nelas: professores e alunos.

A defesa da prática de avaliação e escolha do LD pelo próprio professor se baseia principalmente no importante fato de que ele é quem está mais próximo dos alunos e é, portanto, o mais capacitado a identificar características nos livros que vão ao encontro de suas necessidades. Assim, saber quais os propósitos do ensino que se pretende empreender é o primeiro critério para uma escolha bem sucedida do LD, pois, de acordo com Magno e Silva (2009), as comunidades de aprendizagem são diferentes umas das outras, e o conhecimento é construído na interação verbal. O LD, seja ele qual for, é, portanto, incapaz de atender a todo e qualquer grupo de aprendizagem. Segundo a autora, “a imutabilidade do livro didático e consequentemente a segurança supostamente suprida por ele são simplesmente um construto inexistente, pois cada sala de aula que utilizar determinado livro poderá obter resultados diferentes” (MAGNO E SILVA, 2009, p. 59).

Atribui-se, portanto, uma grande responsabilidade ao professor. Sua capacidade avaliativa é fundamental para o sucesso do uso deste recurso didático:

Cabe ao professor avaliador julgar o quanto esse LD pode se adequar às suas necessidades, às suas próprias concepções e às novas concepções prescritas nos documentos oficiais para merecer ser selecionado, bem como o quanto de trabalho dará para que mereça ser adaptado. (RAMOS, 2009. p. 190).

Além disso, os esforços empreendidos no sentido de tornar o professor apto a realizar a avaliação e seleção de livros didáticos têm visado também à autoformação ou formação continuada dos próprios professores, já que leva o professor a um exercício de reflexão sobre suas necessidades em sala de aula, sobre as necessidades de seus alunos e o tipo de conteúdo que pretende ensinar àqueles alunos, bem como à maneira como pretende

que esse conteúdo seja trabalhado, se por meio exclusivamente do livro ou se mediante outros recursos, como material autêntico e *sites* na internet, por exemplo. Dias (2009) acrescenta que “o professor deve ainda observar se o livro como um todo apresenta uma amostra representativa dos textos em circulação social, colaborando para o desenvolvimento do letramento do aluno” (p. 212) e assevera ainda que não há justificativa para a não-realização dessa avaliação do LD, o qual ela chama de “recurso chave das interlocuções entre professor, aluno e conteúdo a ser ensinado e aprendido”. A autora conclui: “Este processo avaliativo pode ainda servir de subsídio para as reflexões do professor sobre Sua atuação, contribuindo para sua formação acadêmico-profissional” (p. 221). A autora afirma também que “o professor deve observar (...) se o livro propicia oportunidades para o agir autônomo dos alunos”:

O termo autonomia se refere ao desenvolvimento da capacidade dos aprendizes de se engajarem no processo de aprendizagem de forma reflexiva e crítica, para monitorar e exercer controle sobre sua própria aprendizagem. Isso envolve conscientização, autoconhecimento, gerenciamento e monitoramento da aprendizagem, tomada de decisões e disposição para aprender na e pela interação com o outro. Sendo assim, o aprendiz assume um papel ativo nesse processo. (DIAS, 2009, p. 209).

O aluno autônomo, portanto, é também agente de seu processo de aprendizagem e se posiciona quanto ao que julga ser ou não pertinente, além de ser crítico e questionador frente ao que lhe é apresentado como conteúdo a ser aprendido. O aluno, em suas interações com materiais didáticos, com outros alunos e com o professor, é um participante ativo na construção de seu próprio conhecimento e dos outros com quem interage. Importa também avaliar nestes materiais a atenção dada ao caráter heterogêneo do contexto escolar e a possibilidade de realizar um trabalho metodológico local e situado, que considere as necessidades dos alunos, entrelaçando questões locais e globais (STREET, 2003).

Avaliar e assumir uma postura crítica frente ao LD de LE é uma forma de resistir a um processo de naturalização do discurso hegemônico, com apagamento de discursos locais. A avaliação deste material não deve ocorrer apenas em um momento específico e pré-estabelecido (seja por autores, críticos, avaliadores de documentos oficiais, como os PCN e o PNLD), antes do efetivo uso do material, mas também durante todo o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa do qual tal material será parte. Embora muitos professores de contextos marginais não tenham condições de levar à sala de aula fotocópias de materiais diversos para confrontar o LD de LE (CANAGARAJAH, 1999), a problematização deste material deve ser constante nos usos cotidianos em sala de aula. Submeter o material didático à avaliação é compreender que ele é subordinado àqueles que dele fazem uso, e não o contrário. Essa compreensão é fundamental para que a postura do professor frente ao conteúdo do livro não seja de transmissor de um conteúdo pronto e acabado, mas de um mediador no processo de construção do conhecimento, na dialética da interação verbal. Da mesma forma, os alunos não devem ser vistos como receptores passivos, iguais e homogêneos, mas como indivíduos diferenciados por uma série de fatores, com necessidades e desejos específicos, de forma que cada aprendente se assuma “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1997, p. 46).

Nas discussões empreendidas relativamente aos usos do LD de LE, alguns autores advogam que o ideal seria o abandono do LD e a produção, por parte dos próprios professores, de material autêntico, destinado especificamente a seu grupo de alunos (MORITA, 1998 *apud* OLIVEIRA; FURTOSO, 2009). No entanto, como já mencionado aqui, a realidade da maior parte dos professores de escola pública do Brasil inviabiliza essa possibilidade. Muitos professores estão cientes da carga ideológica e do caráter hegemônico dos LDs de inglês. Mas, por questões práticas comuns às comunidades periféricas, utilizam-nos mesmo assim (CANAGARAJAH, 1999). Por isso, corroboramos com Magno e Silva (2009), que defende a importância do LD como “parte do arsenal do professor e LE para cumprir sua tarefa” (p. 74), mas alerta para os riscos de tê-lo como único item deste arsenal, e da crença cega nas informações e representações por ele veiculadas. Desta forma, buscamos promover a prática de ensino de língua inglesa como prática autônoma, independente, crítica e consciente. Como afirma Paiva,

Nas palavras desses professores, ser autônomo é, entre outras coisas, buscar melhorar seus conhecimentos por conta própria; ser curioso, sempre se atualizando; buscar alternativas para sua sala de aula; *desenvolver seu próprio material*; ser capaz de tomar decisões perante o ensino de sua área e *não ficar preso ao livro*; decidir o que e como fazer; e utilizar recursos para desenvolver tanto o próprio conhecimento quanto o do aluno. (PAIVA, 2005, p.74. Grifos no original).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste artigo, por meio da problematização da questão do uso do LD, com base nos novos estudos de letramento, fazer emergir cada vez mais a preocupação e as discussões acerca da necessidade de se pensar a metodologia de ensino-aprendizagem enquanto local e situada, no sentido de buscar constantemente compreender a singularidade dos atores presentes nesse contexto, antes de determinar qual conteúdo será ensinado e de que forma fazê-lo. O LD é, definitivamente, um importante recurso no processo de ensino aprendizagem de LEs, mas pode também ser uma ferramenta de exclusão, apagamento social e de propagação de ideologias quando não administrado com consciência sócio-cultural e política. Cabe principalmente ao professor fazer deste recurso um fomentador de práticas autônomas e criativas, recorrendo, quando possível, a outros recursos didáticos sempre que o LD se mostrar insuficiente ou desinteressante, ou promovendo discussões no sentido de desconstruir “verdades” e de praticar a contraposição a discursos hegemônicos e naturalizantes. É nesse sentido que Dias (2009) assegura que “o LD de LE deve incentivar professores e alunos a criar e ir além dele” (p. 210). É claro que a formação inicial, bem como a formação contínua do professor, devem estar voltadas a sua capacitação para esta importante agenda, que é a capacidade de avaliar e escolher o LD mais adequado e, sobretudo, de ter a segurança e a iniciativa de passar ao largo do conteúdo do LD sempre que seu conhecimento acerca

do contexto em que trabalha e toda sua sapiência conquistada por meio da experiência se mostrarem mais eficazes<sup>5</sup>.

Acreditamos que essa seja uma forma de fazer com que este importante instrumento, tão vital para muitos professores da rede de ensino pública brasileira, seja por sua pouca experiência na função ou pela falta de tempo/habilidade para preparar materiais autênticos, sirva de fato para estimular o aprendizado crítico, reflexivo e consciente, de forma que o aluno possa “expandir suas oportunidades de aprender para além da sala de aula” (MAGNO E SILVA, 2009, p. 75).

Embora documentos oficiais, como os PCNs e o PNLD<sup>6</sup> indiquem e prescrevam materiais didáticos para serem adotados nas salas de aula de LE, acreditamos que a palavra final deva sempre ser a do professor, juntamente com outros profissionais de sua escola e com seus alunos. É sob este crivo avaliativo que deve se determinar qual material deve entrar nas salas de aula de LE, e de que forma ele deve permanecer nelas.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. The political economy of text publishing. In DE CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. **Language authority and criticism: readings on the school textbook**. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1989. p. 155-69.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Orgs). **Escritura e sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109-139.

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

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação social**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 57-67.

---

<sup>5</sup> A questão da formação, bem como formação contínua do professor de LE, é de extrema importância para esta discussão. Porém, como decidimos aqui focar mais especificamente o livro didático, passamos ao largo dela, visto que tal assunto deve dispor de amplo espaço para as devidas considerações. Para aqueles que se interessam em ler a este respeito, indicamos Celani (2010), Liberali (2006), Rajagopalan (2005).

<sup>6</sup> Entendemos que também o PNLD de língua estrangeira seja uma fonte riquíssima de pesquisas acerca do papel do LD de LE em sala de aula, sob as lentes dos órgãos oficiais. Não empreendemos aqui essa discussão por não ser este o foco do artigo, mas sugerimos que o documento seja analisado à exaustão, de forma a desconstruir os discursos que preguem a prática de letramento autônomo, de forma que o PNLD de LE seja um importante recurso com o qual o professor possa efetivamente contar.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

CRISMORE, A. Rhetorical form, selection and use of textbooks. In CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Orgs). **Language authority and criticism: Readings on the school textbook**. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1989. p. 133-154.

DIAS, R. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 199-134.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GEE, J. P. A strange fact about not learning to read. In: \_\_\_\_\_. **Situated language and learning: a critique of the traditional schooling**. London: Routledge, 2004, p. 7-37.

\_\_\_\_\_. **Social Linguistics and Literacy: Ideology in discourse**. 3. ed. New York/London: Routledge, 2008.

GILBERT, R. Text analysis and ideology critique of curricular content. In DE CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Orgs.). **Language authority and criticism: readings on the school textbook**. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1989. p. 61-73

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 16-34.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language In Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

KLEIMAN, A. 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, 1995. p. 15-61.

LIERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da lingüística aplicada (LA). In ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 15-33.

LORIMER, R.; KEENEY, P. Defining the curriculum: the role of the multinational textbook in Canada. In DE CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. **Language authority and criticism: readings on the school textbook**. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1989. p. 170-183.

MAGNO E SILVA, W. Livros didáticos: Fomentadores ou inibidores da autonomização? In DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 57-78.

MARTINS, E. **Livro didático: discurso científico ou religioso?** 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 49-67.

OLIVEIRA, E. V. M; FURTOSO, V. B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 235-263.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010, p. 325-345.

OLSON, D. R. On the language and authority of textbooks. In de CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. **Language authority and criticism: readings on the school textbook.** Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1989. p. 233-244.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching. **D.E.L.T.A.**, v. 21, Especial, p. 11-20, 2005.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

REES, D. K. The adventures of Robinson Crusoe e um livro didático: a hermenêutica do discurso do colonialismo. In DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 149-172.

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

\_\_\_\_\_. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento.** Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003. King's College, Londres.

\_\_\_\_\_. Novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

WALD, A. Hegemony and literary tradition in the United States. In DE CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. **Language authority and criticism: readings on the school textbook**. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1989. p. 3-16.

WENGER, T. Communities of practice: learning, meaning and identity. In BROWN, J. S.; PEA, R.; HEATH, C.; SUCHMAN, L. A. (Orgs.). **Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives**. New York, NY: Cambridge University Press, 1998. p. 43-85.