



CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI

LETRAMENTO CRÍTICO E QUESTÕES DE IDENTIDADE EM TEXTOS DIGITAIS
NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

CASCADEL – PR
2012

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI

**LETRAMENTO CRÍTICO E QUESTÕES DE IDENTIDADE EM TEXTOS DIGITAIS
NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras nível de Mestrado - área de concentração em Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

CASCADEL – PR
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste

B144L Baladeli, Ana Paula Domingos
Letramento crítico e questões de identidade em textos digitais no
livro didático de língua inglesa. / Ana Paula Domingos Baladeli.—
Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.
122 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná.
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Centro de
Educação, Comunicação e Artes.
Bibliografia.

1. Livro didático. 2. Língua inglesa. 3. Letramento crítico. 4.
Identidade. 5. Texto digital. I. Ferreira, Aparecida de Jesus. II.
Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 410

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI

**LETRAMENTO CRÍTICO E QUESTÕES DE IDENTIDADE EM TEXTOS DIGITAIS
NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Letras (linguagem e sociedade) e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Membro Externo (da Instituição)

Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão
Universidade Federal do Paraná – UFPR
Membro Externo Suplente

Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Efetivo (da Instituição)

Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Membro Suplente (da Instituição)

Prof. Dra. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Efetivo (da Instituição)

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG/UNIOESTE)
Orientadora

Cascavel, 12 de Dezembro de 2012.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

Ao apoio das profas. Aparecida Feola Sella; Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Lourdes Kaminski Alves, coordenadoras do programa e também à secretária Tatiana de Oliveira Borges, meu reconhecimento.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa, por contribuírem com a elaboração desta pesquisa; Neiva Maria Jung; Clarice Nadir Von Borstel e Maria Elena Pires Santos.

Às professoras suplentes da banca, pela disponibilidade e aceite, Clarissa Menezes Jordão e Beatriz Helena Dal Molin.

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, pelo apoio, confiança e por ser um exemplo de profissionalismo e ética.

Ao meu querido e amado esposo Elson, pela compreensão e companheirismo ao longo de mais um desafio.

À CAPES, pela concessão da Bolsa Demanda Social.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Letramento crítico e questões de identidade em textos digitais no livro didático de língua inglesa**. 122 folhas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2012.

RESUMO

O material didático desempenha um papel central no ensino de línguas e os discursos que veiculam podem promover ou não a manutenção de representações de identidades socioculturais equivocadas. Diante do fato histórico de o Programa Nacional do Livro Didático distribuir pela primeira vez livros de Língua Inglesa na educação básica, selecionamos o referido material como objeto de pesquisa com base nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2003; KLEIMAN, 1995) e no Letramento Crítico (CANAGARAJAH, 1999, 2009; PENNYCOOK, 1994, 2006; MOITA LOPES, 1996, 1998; FERREIRA, 2000, 2001). No cenário de globalização e de popularização das tecnologias digitais, a questão da identidade sociocultural tem se destacado como tema emergente no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sendo, portanto urgente pensarmos as representações veiculadas pelos textos digitais. A concepção de identidade como produção social, fluida, híbrida e em constante construção (HALL, 2003, 2006; WOODWARD, 2009) baliza essa pesquisa básica e documental que tem o objetivo de analisar os textos digitais apresentados no livro didático de inglês, procurando reconhecer o modelo de letramento e as representações das identidades socioculturais. Para tanto, adotamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2001) com o objetivo de identificar as representações sobre o povo brasileiro e sobre ser brasileiro em cinco textos digitais selecionados de duas coleções didáticas. Com base nos 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) 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. Em menor frequência, o modelo ideológico de letramento foi identificado na categoria libertadora/crítica com a problematização dos temas dos textos digitais; a contestação das representações veiculadas nos textos e nas atividades de leitura; a possibilidade de valorização do contexto sociocultural do aluno. Os resultados apontaram que todo o material didático precisa ser problematizado pelo professor a fim de que a sala de aula de língua inglesa se torne um espaço favorável à construção de identidades dos alunos, por meio da valorização da diversidade sociocultural.

Palavras-chave: Livro didático. Língua inglesa. Letramento crítico. Identidade. Texto digital.

BALADELI, Ana Paula Domingos. *Critical literacy and identity issue on digital texts in the english textbook*. 2012. 122 sheets. Dissertation (Master Degree in Language Studies) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2012.

ABSTRACT

The teaching material has a relevant role in the language teaching and its discourses can promote or not, the maintenance of mistaken representation of sociocultural identities. In front of the historical fact of the National Textbook Program distributes for the first time textbook for English subject to the high school, we select these material, as research object based on New Literacies Studies (STREET, 1995, 2003; KLEIMAN, 1995) and Critical Literacy (CANAGARAJAH, 1999, 2009; PENNYCOOK, 1994, 2006; MOITA LOPES, 1996, 1998, FERREIRA, 2000, 2001). In globalization and spread of digital technologies context the sociocultural identity issue has been highlighted as emergent topic in the teaching and learning process of foreign language, therefore it is urgent concern ourselves about the representations published through the digital texts. The identity conception as social production, fluid, hybrid and in constant construction (HALL, 2003, 2006; WOODWARD, 2009) supports this basic and documental research which proposal is analyses in the digital texts from English textbooks, the literacy model and the representations of sociocultural identities. Therefore, we based on Content Analyses (BARDIN, 1977) and on Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1989, 2001) in order to identify the representations about Brazilian people and about to be Brazilian in five digital texts select from two didactic collections. Based on autonomous and ideological models by Street (1995), the analysis of the five digital texts selected from *Links: english for teens e Keep in Mind* collections based on Street (1995) illustrated in higher frequency; the use of non authentic texts in the units; reading proposals based on autonomous model of literacy and, they were categorizes under stereotypical/prejudiced and hypothetical/fictitious with superficial treatment to the Transversal Themes; stereotypes and mistaken representations about Brazilian people and about Brazil. In lower frequency, the ideological model of literacy was identified in the libertatory/critical category with the problematization of digital texts themes; the contestation of the representation published on text and reading activities and for enabling the appreciation of student sociocultural background. The results indicates that every didactic material needs to be problematized by the teacher in order to become the English classroom a positive space to the identities students construction through the appreciation of the sociocultural diversity.

Keywords: Textbook. English language. Critical literacy. Identity. Digital text.

LISTA DE TABELAS

01	Demonstrativo de pesquisas	16
02	Total de textos digitais	67
03	Textos analisados	67
04	Categorias de análise	100



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Adjetivos na referenciação do povo brasileiro	98
Gráfico 02	Adjetivos na referenciação do Brasil	99

LISTA DE ILUSTRAÇÕES – CORPUS PARA ANÁLISE

01	E-mail – Unit 9	70
02	Webpage – Unit 1	76
03	On-line interview – Unit 6	83
04	On-line encyclopedia – Unit 10	89
05	Webpage – Unit 1	93

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
ACD	Análise Crítica do Discurso
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Crítico
LD	Livro Didático
NEL	Novos Estudos do Letramento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	INCURSÃO NO PNLD E NAS PESQUISAS SOBRE O LD	20
1.1	Revisitando os conceitos de alfabetização e de letramento	28
1.2	Os Novos Estudos do Letramento – NEL	34
1.3	Letramentos múltiplos em destaque	39
1.3.1	Os novos letramentos digitais	41
1.4	Pós-modernidade e a questão da identidade cultural	47
1.4.1	Língua inglesa: estrangeira ou franca	50
1.4.2	Materiais de ensino de língua como escolha política	54
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	58
2.1	Pesquisa qualitativa e documental	59
2.1.1	Técnica da Análise de Conteúdo	60
2.1.2	Análise Crítica de Discurso e Letramento Crítico: diálogos	62
2.2	Ética na pesquisa	64
3	TEXTOS DIGITAIS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE	66
3.1	Critérios de seleção de textos e categorias	66
3.2	<i>Corpus</i> da pesquisa	66
3.3	Propostas de leitura dos textos digitais	67
3.4	Análise do <i>corpus</i>	68
3.4.1	Análise de Conteúdo: textos e temas	96
3.4.2	Discutindo as categorias de análise	100
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	108
	ANEXOS	

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). Isso decorre do fato de que a Linguística Aplicada – LA (como área interdisciplinar) tem favorecido sobremaneira o avanço das pesquisas em diversas vertentes teóricas com o intercâmbio de análises entre diferentes áreas de conhecimento. Para Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2006), esse movimento constante no interior da LA tem possibilitado que os objetos de pesquisa há muito analisados, sejam revisitados por perspectivas teóricas diversas, constituindo assim a LA como um campo de pesquisa movente, indisciplinar ou mestiço (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006). Sem a pretensão de encaminhar soluções ou de resolver os problemas que emanam da dinâmica social com os quais a LA se defronta, esta tende a contextualizar e problematizar os dados das pesquisas criando “[...] inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14).

No campo aplicado, em específico nos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, fazer pesquisa em LA implica considerar a influência de aspectos como a pluralidade e a diversidade sociocultural na tentativa de abordar os diferentes contextos culturais e históricos que se originam com a língua, socializando, assim, o conhecimento e proporcionando ao aluno o contato com diferentes culturas e línguas estrangeiras. Esse tem sido apontado como um dos desafios, uma vez que, historicamente, o ensino de inglês foi orientado por uma perspectiva estruturalista e que distanciava, quando não, encobria no processo de ensino as questões políticas e ideológicas (MOITA LOPES, 1996; 1998; CANAGARAJAH, 2009; FERREIRA, 2000, 2006; PARANÁ, 2008).

Para Kleiman (2008), as práticas de letramento oscilam conforme os contextos, as estruturas culturais e de poder, argumento que se coaduna com o apresentado por Fairclough (2001), que compreende os discursos como prática social imersa em questões ideológicas e hegemônicas.

Letramento crítico e questões de identidade em textos digitais no livro didático de língua inglesa é uma pesquisa que integra as preocupações com o ensino crítico de língua inglesa e o papel do livro didático como material de apoio e também de manutenção de representações estereotipadas sobre o que seja ensinar e aprender inglês.

Além disso, nossa questão central refere-se às identidades culturais imanentes dos discursos veiculados nos textos de livros didáticos. Focamos nossa análise em textos digitais, primeiro por estarmos em um momento histórico de popularização dos espaços de interação na *web* e, segundo, porque as editoras de material didático têm recorrido a esses textos como alternativa de atualização dos materiais a fim de torná-los mais atraentes e consoantes ao público-alvo.

Consideramos que em tempos de globalização e de franco desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, sendo a internet a ferramenta mais ilustrativa deste novo cenário e, em decorrência justamente de sua difusão, cresce o interesse pelo estudo da língua inglesa como língua internacional nos quatro cantos do globo (ASSIS-PETERSON e COX, 2007).

Paralelamente aos avanços das pesquisas em LA e sua divulgação em eventos e publicações científicas, tem aumentado o interesse por novas teorizações para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na tentativa de superar as explicações com base puramente nos aspectos psicológicos, linguísticos e sociológicos visando consolidar a perspectiva de processo sociocultural e, portanto, histórico. Segundo Rajagopalan (2003), a linguística crítica pode favorecer tanto nas questões práticas quanto no que se refere à efetiva relevância social de suas pesquisas.

Acreditar numa linguística crítica é acreditar que podemos fazer diferença. Acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser o posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia a dia. É também acreditar que o verdadeiro espírito crítico tem de estar voltado, vez por outra, para si próprio (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12).

É nesse sentido que os Novos Estudos do Letramento¹ - NEL contribuem para pensarmos a superação de uma perspectiva estrutural e ingênua do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. No caso da língua inglesa, atualmente, as pesquisas sobre língua franca avançaram de forma significativa, divulgando na esfera acadêmica o papel do inglês no mundo e as implicações de uma visão estreita e hegemônica desta na sala de aula da educação básica. Além disso, o inglês como língua internacional vem sendo efetivado em diferentes práticas de letramento que, ao serem realizadas por sujeitos de qualquer parte do mundo, legitimam a necessidade de rever o *status* da língua inglesa como uma propriedade dos estadunidenses, australianos ou ingleses (KALVA, 2012). Em face ao acelerado processo

¹ A sigla utilizada em inglês para o termo New Literacy Studies é NLS, porém nesta pesquisa optamos pela sigla em língua portuguesa NEL (cf. BUZATO, 2010).

de globalização da economia e das tecnologias da informação e comunicação, segundo Assis-Peterson e Cox (2007), atualmente aprender inglês tem significado uma necessidade emergente.

Por essa razão é que a escola, como principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), não pode continuar sendo um espaço inerte às mudanças que ocorrem no seu entorno. Diante do referencial adotado destacamos que a sala de aula de língua inglesa pode favorecer a compreensão do papel histórico das línguas na sociedade, por meio de práticas problematizadoras que integrem as práticas de letramento que os alunos já realizam fora da escola e, assim, promovem o (re)conhecimento da cultura e das identidades sociais locais (MOITA LOPES, 1996, 1998; FERREIRA, 2001). Para tanto, urge adotarmos uma abordagem para o ensino de língua inglesa que considere a heterogeneidade dos grupos para os quais lecionamos e, sobretudo, a consciência de que ensinar e aprender uma língua estrangeira não é sinônimo de aculturação ou alienação e que as línguas não são produções estanques e isentas de ideologia (PENNYCOOK, 1994; MOITA LOPES, 1996).

Aliar a perspectiva crítica à indissociabilidade entre contexto, língua e cultura no ensino de língua estrangeira significa redimensionar a prática pedagógica no sentido de considerar a heterogeneidade linguística, cultural e identitária que permeia os grupos sociais, sobretudo, no contexto da sala de aula. As diferenças culturais – compostas do caleidoscópio das culturas com seus embates, choques, resistências e hibridizações – são decisivas para a produção de significado, o que, por sua vez, é fundamental para a produção de cultura (HALL, 2003).

Em consulta realizada ao banco de Teses da Capes, foi possível identificar quantitativamente o interesse de pesquisa, seja no nível de mestrado ou doutorado, pelo ensino de língua inglesa e temas correlatos. Nossa coleta no sistema do banco de Teses da Capes foi feita inserindo no campo *termos/assuntos* a combinação dos seguintes termos; *ensino de língua inglesa; livro didático; letramento digital; identidade cultural*. Nosso propósito com essa tabela demonstrativa é apontar que, no período de 2009 a 2011, poucas pesquisas versaram especificamente sobre os letramentos digitais no livro didático.

Conforme apontamos na tabela a seguir e com base nos resumos consultados, os letramentos digitais têm despontado como objeto de pesquisas aplicadas, notadamente com foco na formação de professores em serviço ou na formação continuada. Além disso, observou-se uma estreita relação entre a análise do livro didático de inglês e as questões

identitárias, todavia o entrecruzamento dessas com as práticas atuais de letramento mediado por tecnologia, ainda não se fez presente nos resumos durante o período pesquisado.

Tabela 1 – Demonstrativo de pesquisas

Termos/ assuntos pesquisados	Dissertações				Teses			
	2009	2010	2011	Total	2009	2010	2011	Total
Letramento digital	16	20	17	53	05	03	07	15
Livro didático de língua inglesa	14	10	13	37	02	01	02	05
Identidade cultural; ensino e aprendizagem de inglês	02	03	06	11	00	00	00	00
Letramento digital; livro didático	01	00	01	02	01	00	01	02
Livro didático; identidade	14	15	07	36	04	02	04	10
Letramento digital e identidade	01	02	02	05	00	00	00	00
Novos letramentos digitais	04	05	04	13	00	01	03	04

Fonte: Sistematização da pesquisadora feita no banco de teses da Capes. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

As análises de livros didáticos tomados como material central de ensino na escola permite desvelar os textos como produções não neutras e, sim, construídas no contexto da cultura sedimentada em visões particulares de mundo. Tais análises são sempre reveladoras à medida que evidenciam que a mediação do professor pode ser decisiva na perpetuação de visões equivocadas sobre o que é aprender uma língua estrangeira. Por essa razão, a presente pesquisa retoma o lugar privilegiado ocupado pelo livro didático no ensino de língua inglesa e, com base nos Novos Estudos do Letramento – aporte teórico que apresentaremos detalhadamente mais adiante, analisamos os textos digitais e as atividades a eles relacionadas a fim de identificarmos as representações das identidades socioculturais veiculadas no discurso dos textos.

A pesquisa básica e documental se justifica a medida que amplia as reflexões sobre os livros didáticos e os discursos que eles veiculam a partir do postulado do Letramento Crítico. Vale destacar que, entre o volume considerável de pesquisa publicado sobre o livro didático, destacamos Dias (2006), Tílio (2008), Cardoso (2011) e Tortato (2010), que se coadunam aos propósitos da presente pesquisa, pois consideram a influência do material didático na consolidação de visões de língua e cultura estereotipadas, demandando, portanto, uma mediação crítica do professor para o desvelamento desses discursos em sala de aula. Ao tomarem como objeto de pesquisa o livro didático de língua estrangeira, essas pesquisas

evidenciaram que a concepção de língua presente no material didático perpetua visões redutoras do que seja aprender uma língua estrangeira.

Sendo assim, torna-se relevante destacar pesquisas sobre o ensino de inglês na educação básica como um espaço privilegiado para problematização de identidades socioculturais isso porque, ao aprender um idioma, o aluno depara-se com aspectos socioculturais que demandam a mediação do professor para contestar visões hegemônicas de cultura e visões estereotipadas de identidades.

Conforme Ferreira (2000, 2001), na perspectiva do Letramento Crítico, é importante compreender as implicações que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ter para diferentes grupos sociais, estes que compreendem, valorizam e ressignificam a língua de formas particulares. Concordamos com Ferreira (2000, 2001) quando defende que a aprendizagem de uma língua estrangeira não precisa ser sinônimo de aculturação, mas, sim, uma oportunidade de o aluno compreender-se na condição de sujeito de sua própria história e cultura. Para que isso ocorra, o material didático precisa ser explorado pelo professor de forma tanto a favorecer ao aluno o conhecimento dos aspectos culturais subjacentes a toda língua, quanto a desencadear atividades contextualizadas em que o aluno possa refletir sobre a pluralidade de formas de construção de significados. Cumpre ainda salientar que a distribuição de livros didáticos na escola pública é relativamente recente na história da educação brasileira, sobretudo no que se refere ao livro didático de língua inglesa ou espanhola, como veremos na sequência.

No contexto de ampla popularização da *web*, como suporte para práticas de leitura e de escrita e em face aos novos letramentos digitais, as editoras de material didático estão paulatinamente inserindo textos advindos do ciberespaço como uma estratégia para atualizar o material e despertar o maior interesse dos alunos nativos digitais (PALFREY e GASSER, 2011).

Por essa razão, a presente pesquisa analisa as representações de identidades socioculturais nos textos digitais disponíveis em duas coleções didáticas de inglês distribuídas pelo PNLD 2011.

OBJETIVO GERAL

Analisar, nos textos digitais veiculados no livro didático de língua inglesa, o modelo de letramento e as representações das identidades culturais brasileiras.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar o modelo de letramento implícito nos textos digitais;
- relacionar os temas abordados nos textos digitais com as possibilidades de reflexão sobre a questão de identidade cultural.
- analisar nos textos digitais que representações de identidade cultural são apresentadas.

Para tanto, adotamos a seguinte organização para a dissertação: na Introdução apresentamos o tema, os objetivos, as perguntas de pesquisa e a descrição dos capítulos. No primeiro capítulo retomamos a trajetória histórica do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e sua repercussão em pesquisas (BATISTA, 2003; FREITAG, MOTTA, COSTA, 1997) e discorremos sobre a centralidade do livro didático no processo de ensino e aprendizagem e integramos essas reflexões às concepções de letramento (STREET, 1995, 2003, 2007; KLEIMAN, 1998) e sua intersecção com as identidades socioculturais brasileiras, bem como sua abordagem no contexto da sala de aula de inglês (MOITA LOPES, 1996, 2003; FERREIRA, 2000, 2001; DIAS, 2006). Além disso, contextualizamos a Pós-Modernidade e apresentamos a fundamentação teórica que tomou o postulado dos Novos Estudos do Letramento e da Análise Crítica do Discurso para discutir aspectos como poder, ideologia e a não neutralidade dos discursos no processo de aprendizagem de inglês.

No segundo capítulo apresentamos o percurso metodológico, os objetivos, o *corpus* da pesquisa, este composto por duas coleções didáticas dirigidas aos anos finais do ensino fundamental adotadas nas escolas públicas brasileiras. Para análise documental selecionamos 05 (cinco) dos 17 (dezessete) textos digitais presentes nos 8 (oito) volumes de cada coleção e, a partir deste recorte, elencamos como *corpus* os textos que veiculavam no discurso representações de identidades socioculturais. Para isso, as temáticas dos textos selecionados precisavam abordar questões culturais como; *o que é ser brasileiro; como é o povo brasileiro; como é o país.*

No terceiro capítulo, apresentamos as análises das coleções didáticas; descrevemos os critérios de escolha do *corpus*; apresentamos as perguntas de pesquisa; descrevemos os procedimentos de análise adotados e as categorias criadas. Além disso, apresentamos cada um dos 5 (cinco) textos digitais e as respectivas atividades de leitura, articulando essa descrição com os encaminhamentos apresentados no Manual do Professor.

E, finalmente, apresentamos os resultados da análise dos textos digitais, respondemos nossas perguntas de pesquisa, e apresentamos os encaminhamentos para a realização de pesquisas futuras e divulgação dos resultados.

1 Incursão no PNLD e nas pesquisas sobre o LD

O presente capítulo versa sobre o lugar de destaque ocupado pelo livro didático na prática do professor e, também, a ascensão de uma nova configuração do que seja ensinar e aprender língua inglesa. Assumimos como fundamentação teórica norteadora desta pesquisa os novos estudos do letramento (STREET, 1995, 2003) e seu desdobramento pedagógico conhecido por Letramento Crítico, conforme Pennycook (1994, 2006), Apple, Christian-Smith (2001) e Cervetti, Pardales e Damico (2001), e nos fundamentamos também em pesquisas de Tílio (2006); Dias (2006); Tortato (2010); Cardoso (2011) e Kalva (2012).

Na sequência apresentamos algumas concepções de alfabetização e letramento, ou seja, a consolidação dos Novos Estudos do Letramento como área interdisciplinar que tem a linguagem como prática social, desdobrando-se os objetos de pesquisa em multiletramentos e letramentos digitais. Alinhadas aos estudos dos novos usos da linguagem e do papel da língua inglesa como língua internacional, abordamos também as questões de identidade cultural e sua intersecção com o uso de materiais para o ensino de língua inglesa.

Nosso ponto de partida é o livro didático como material para o ensino de línguas, este que tem sido constantemente tema de pesquisas nas diferentes perspectivas teóricas, uma vez que, de modo geral, acaba sendo o único material disponível para a leitura de alunos e professores (CORACINI, 1999; BATISTA, 2003). As produções científicas sobre o livro didático revelam que o seu poder e *status* no ambiente escolar tem sido chancelado, entre outros fatores, pela falta de professores adequadamente formados que possam refletir sobre o livro didático como um produto cultural que é produzido sob determinadas condições ideológicas e, como tal, reflexo de ideologias (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1997; BATISTA, ROJO, ZÚÑIGA, 2008).

Em suas pesquisas do livro didático, Batista (2003) discorre sobre a falta de qualidade das coleções analisadas até a década de 1960, falta de qualidade evidenciada tanto pelos erros conceituais, quanto pelo teor discriminatório e caráter demasiadamente ideológico. Soma-se ainda o fato de que o livro acabou sendo, naquelas circunstâncias, “[...] uma das poucas formas de documentação e de consulta empregadas por professores e alunos” (BATISTA, 2003, p. 28).

Conforme Batista e Rojo (2008), as pesquisas produzidas sobre os livros didáticos partiram dos seguintes temas: análise de conteúdos e da metodologia; avaliação; conteúdos

ideológicos; condições de produção e circulação; política do livro didático; impacto do livro sobre o aluno no que concerne à identidade cultural, cidadania e letramento.

Assim, vemos o livro didático como um produto sociocultural e, como tal, passível de preconceitos, de distorções conceituais, de abordagem descontextualizada de conteúdos e temas, e de valorização da língua e cultura estrangeiras em detrimento da língua e cultura do aluno. 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). Segundo a pesquisadora, o livro didático voltou a ser objeto de pesquisa devido à centralidade deste “[...] no ensino de línguas estrangeiras, tanto quanto nas demais disciplinas, a ponto de nos levar a questionar se o ensino está centrado no aluno, como gostariam pedagogos e professores, ou no livro didático, do qual o professor não seria o mediador” (CORACINI, 1999, p. 35).

Dessa forma, partindo do pressuposto de que o livro didático parece exercer influência no modo como o ensino é conduzido, é válido indagarmos o poder desse material numa concepção crítica de educação em que o conhecimento não é dado como pronto *a priori*, sendo, pois, resultado da interação e da interpretação dos sujeitos sociais, situados histórica e culturalmente. A esse respeito, Kleiman (1998) adverte sobre a importância de manter na sala de aula o foco na heterogeneidade e no respeito à diferença cultural. A pesquisadora ainda acredita que a linguagem cumpre a função de ser o “[...] elo de identificação entre os membros de um grupo” (KLEIMAN, 1998, p. 269).

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, criado em 1985, coordenado pelo MEC, tem o papel de avaliar, comprar e distribuir os livros didáticos encaminhados pelas editoras para serem utilizados na educação básica em todo o território nacional (BATISTA, ROJO, ZÜÑEGA, 2008). A avaliação dos livros didáticos é realizada por especialistas indicados pelo MEC que tomam como referência a adequação das coleções inscritas no PNLD aos pressupostos filosóficos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela LDB de 1996, pelas Resoluções do CNE, pela Constituição Brasileira e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Em 2011, pela primeira vez, foram distribuídos livros didáticos para as disciplinas de línguas estrangeiras modernas (Inglês e Espanhol) para os alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos).

Conforme o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2010), a distribuição de livros didáticos para as disciplinas de Inglês e Espanhol para as escolas públicas tem o papel de contribuir para uma aprendizagem de línguas efetiva e significativa. Além disso, “[...] 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 concepção que assumimos nesta pesquisa, cumpre ao ensino de língua inglesa alinhado ao Letramento Crítico 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 Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira - DCE (PARANÁ, 2008), em que consta a oferta dessa disciplina no currículo da escola pública se justifica 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. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social” (PARANÁ, 2008, p. 53).

Tal pressuposto implica em uma nova postura do professor ante ao desafio de tornar a aula de língua inglesa um espaço plural onde “[...] ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que o aluno se reconheça no uso da língua” (PARANÁ, 2008, p. 55). É nessa ótica que se alinha também o argumento de Moita Lopes (1998, 2003), para quem o respeito à diversidade cultural e a construção social de identidades passa pela compreensão da língua(gem) como um fenômeno social imerso em relações de poder que afetam a forma como construímos significados, como ilustrado na passagem: “[...] as pessoas usam a linguagem a partir de suas marcas sócio-históricas como homens, mulheres, homoeróticos, heterossexuais etc., ao mesmo tempo em que, nessas práticas, se reconstruem ao agirem uns em relação aos outros via linguagem” (MOITA LOPES, 2003, p. 25).

Emerge, pois, desse cenário, a relevância das pesquisas da língua inglesa como língua franca no contexto da educação pública. Conforme Salles e Gimenez (2010), compreender a língua inglesa como uma produção coletiva, em que participam os sujeitos que dela se apropriam encontra suporte nos currículos, já que podem ser mais flexíveis e possibilitam a integração de aspectos culturais variados, incluindo os da língua materna do aluno. E isso nem poderia ser diferente, já que, numa prática pedagógica crítica e plural em tempos de

globalização, os significados construídos pelos grupos são desvelados numa abordagem contextualizada da língua inglesa, que, nesse referencial, não é atribuída exclusivamente como pertencente aos estadunidenses ou ingleses, emergindo, pois, a língua inglesa como franca como a aceção mais apropriada ao modelo de educação defendido.

Segundo Ferreira (2001) e Kalva (2012), a língua inglesa vem conquistando novos espaços como uma língua internacional e não como uma propriedade exclusiva dos Estados Unidos ou da Inglaterra. Todavia, essa mudança paradigmática ainda encontra resistência em modelos de ensino que focalizam a língua inglesa apenas no campo da cultura de países centrais, além disso, valorizam somente a variante padrão, dentre tantas existentes no idioma. Outro aspecto abordado por Ferreira (2001) refere-se ao papel desempenhado pelos livros didáticos na manutenção dessa visão hegemônica de língua, valorizando somente a variante de *status* adotada por uma parcela da população. Esse dado nos obriga a refletir sobre a função política do professor de línguas no esforço de desnaturalizar esses estereótipos que circulam na sala de aula entre eles; o da existência de uma língua inglesa superior e mais bonita; o de que o bom professor é aquele que alcança a pronúncia perfeita e que a aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe a negação das identidades locais. Esses estereótipos tornam-se crenças que, conforme aponta Ferreira (2001), fundamentada em Freire (1987), demandam ser questionados à medida que o professor cria situações para a reflexão crítica acerca do papel de uma língua estrangeira na formação do cidadão, conforme bem ilustra a passagem a seguir:

Pois é a partir do momento em que se domina o instrumento de comunicação do dominador é que se pode interagir com ele, enquanto conhecedor de sua língua, mas não como uma forma de aceitação da língua do dominador como sendo melhor ou superior à sua própria língua (FERREIRA, 2001, p.04).

O acesso à diversidade de textos em língua inglesa permite ao aluno (re)conhecer o uso da linguagem em situações diversas e reais, o que corrobora o seu desenvolvimento linguístico, discursivo e, conseqüentemente, a sua formação como cidadão, isso porque, ao deparar-se com textos e temas variados e ao explorar os possíveis sentidos dos textos numa perspectiva sociointeracionista de leitura, terá condições de engajar-se em verdadeiras “batalhas de significações”, conforme sugerem as DCE (PARANÁ, 2008). O documento ainda salienta que “[...] é importante que os alunos tenham consciência de que há várias formas de produção e circulação de textos em nossa cultura e em outras, de que existem diferentes práticas de linguagem no âmbito de cada cultura, e que essas práticas são valorizadas também de formas diferentes nas distintas sociedades” (PARANÁ, 2008, p. 59).

Levando isso em consideração e diante da crescente popularização das interações mediadas por tecnologia, para discutimos os discursos veiculados nos livros didáticos prioritariamente importa reconhecer os novos usos da linguagem que se efetivam no ambiente virtual. Isso importa porque, na *web*, interface gráfica da internet, os discursos se metamorfoseiam e se hibridizam formando novos textos, muitos deles multimodais, conforme asseveram Cope e Kalantzis (2000). Essas novas apropriações da linguagem, mediadas por tecnologia, motivam a expansão de novos letramentos digitais, esses explorados cada vez mais pelos jovens, que leem, publicam, pesquisam e compartilham suas produções na *web*.

Essa nova realidade observada e incorporada de forma variada em diferentes contextos evidencia que a tecnologia da *web* engendra novos espaços de interação. Tal aspecto também é abordado por Assis-Peterson e Cox (2007), para quem a globalização foi uma das responsáveis pela emergente necessidade de um idioma comum, que transite pelos diferentes espaços. Além dessa dimensão desterritorializante pela qual passa a língua inglesa, as autoras ainda abordam os novos letramentos como reflexos nas mudanças globais modernas.

Se antes o letramento em língua materna resolvia em grande parte o problema da empregabilidade que dificilmente transcendia a fronteira de um país, hoje faz-se necessário um triplo letramento – letramento em língua materna, em língua inglesa e em informática (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 10).

Cumprido, no entanto, enfatizarmos que o fato de os jovens chamados de nativos digitais estarem imersos em práticas de letramento mediadas por tecnologia não significa que o façam de forma seletiva e crítica, uma vez que há um distanciamento entre o acesso e a apropriação de tecnologias nas práticas sociais. “Os jovens precisam da orientação de seus pais e professores em termos de como navegar pela paisagem digital e para proteger suas informações pessoais, mas raramente a obtêm” (PALFREY e GASSER, 2011, p. 76).

Essa interação crescente dos jovens com os discursos veiculados na *web* já despertou o interesse das editoras de livros didáticos uma vez que, em coleções mais recentes, tem sido comum encontrar textos do discurso digital nos livros. Os textos provenientes da *web* precisam ser inseridos nas práticas pedagógicas como modelos de discursos autênticos que circulam socialmente e que inevitavelmente desencadeiam novos letramentos (COPE e KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR e KNOBEL, 2007; ASSIS-PETERSON e COX, 2007).

Acreditamos ainda que a promoção de uma leitura crítica do tema precisa, além de articular os conhecimentos de mundo do aluno, pode favorecer o reconhecimento de significados plurais gerados pelo texto, desvelando, assim, aspectos culturais e ideológicos

inerentes a qualquer discurso (PENNYCOOK, 1994; APPLE e CHRISTIAN-SMITH, 2001). Na perspectiva do Letramento Crítico (doravante LC), fazer da sala de aula de língua inglesa um espaço de construção de conhecimento implica primeiro compreender que a língua inglesa, como qualquer outra, é historicamente formada, portanto, mutável ao longo do tempo e do espaço, o que exige do aluno uma atividade crítica de compreendê-la sempre como o resultado também de embates políticos e econômicos, não sendo, portanto, diferente com o discurso veiculado na *web*.

Ainda que seja farto o volume de pesquisas sobre o livro didático das diferentes disciplinas escolares, em específico sobre o livro didático de língua inglesa, este vem dividindo o espaço nas pesquisas científicas com a inserção de materiais ou de recursos autênticos como rótulos, panfletos, embalagens, revistas, jornais, entre outros utilizados em sala de aula motivados pela ascensão da abordagem comunicativa no Brasil.

A abordagem comunicativa surgiu em 1970 no séc. XX na Europa com uma reivindicação dos linguistas em busca de um modelo de ensino que, em vez da precisão estrutural (modelo ineficaz para a época), explorasse a língua como um instrumento de comunicação (LITTLEWOOD, 1981; RICHARDS e RODGERS, 2001). Dessa necessidade ascende a proposta conhecida por *communicative approach*, que priorizou o uso da língua para fins de comunicação em que o erro é aceito como parte constituinte do processo de interação pela língua. Além disso, conforme Littlewood (1981) e Richards e Rodgers (2001), nessa abordagem o aluno é motivado a explorar as possibilidades de comunicação efetiva na língua considerando o papel central ocupado pelo aspecto semântico nas situações concretas de comunicação.

Em linhas gerais, a abordagem comunicativa representou uma reação epistemológica ao método audiolingual, em que os exercícios repetitivos de gramática eram realizados à exaustão com a prerrogativa de que favoreceriam o desenvolvimento da acuidade na pronúncia do aluno. A aprendizagem na abordagem comunicativa é balizada pela necessidade de usar a língua em situações concretas que possibilitem ao aluno mobilizar seus conhecimentos sobre o sistema que pode ser a partir da leitura, da escrita, da escuta ou aliado à consciência dos aspectos sociais imbricados na construção dos significados (LITTLEWOOD, 1981; RICHARDS e RODGERS, 2001; PARANÁ, 2008; MOROSOV e MARTINEZ, 2008).

Mesmo nessa circunstância, o livro didático não chegou a ser totalmente abandonado pela escola, até porque muitos professores preparavam suas aulas com base na abordagem

comunicativa, intercalando assim, em suas atividades, unidades do livro com textos autênticos (CORACINI, 1999). Ainda segundo Coracini (1999), quando o livro didático é concebido como um modelo a ser seguido, desloca-se a questão da ética e, sobretudo, da perspectiva política que cabe à escola, e em seu lugar ascende a perspectiva reprodutivista e utilitarista.

Diante disso, pretendemos retomar o livro didático como objeto de pesquisa com base no LC tendo em vista que partimos do pressuposto de que as práticas de leitura e de escrita são práticas socioculturais que influenciam no processo de construção social de identidades e que por este é influenciada.

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.

Integrando a questão do livro didático com as práticas de letramento, Pereira (2007) apresenta alguns dados significativos com sua pesquisa do tipo etnográfico com um grupo de professoras. Fundamentada na proposta do LC (PENNYCOOK, 1994), objetivou compreender as intersecções das concepções de letramento e seus reflexos na prática pedagógica de um grupo de professoras de Língua Portuguesa em uma escola pública na cidade de Cascavel a partir da análise de narrativas produzidas pelo grupo, realização de entrevistas e observação de sala de aula. Pereira (2007) defendeu, ao longo da pesquisa, o papel do professor como um dos principais agentes de letramento na promoção da leitura e na formação do aluno-leitor. Os dados coletados evidenciaram que as práticas pedagógicas das professoras tomam como base os modelos de aulas as quais foram expostas e que, diante das adversidades enfrentadas em sala de aula e da formação inicial deficitária, acabam perpetuando um modelo de aula estruturalista.

Ao longo do processo de coleta de dados, Pereira (2007) concluiu que a dimensão social do letramento não tem sido praticada nas turmas observadas e que isso é decorrência de uma fusão de fatores que perpassam desde as trajetórias de letramento vivenciadas pelas professoras; as condições objetivas de trabalho, até a formação inicial e continuada, que não alcança o nível de reflexão necessário para a efetiva mudança na prática pedagógica.

Essa pesquisa nos possibilita compreender que a escola ainda continua sendo compreendida como um espaço neutro em que conteúdos despretensiosos são “transmitidos”

aos alunos. A despeito dessa pretensa neutralidade, Pennycook (1994), Canagarajah (1999) e Apple e Christian-Smith (2001) argumentam que a escola nunca será um espaço isento de ideologias ou de interesses, fato que pode ser evidenciado pelo próprio currículo, que é sempre construído sob a ideologia de algum grupo, sendo influenciado pelas relações de poder com as quais entra em contato. Os autores ainda destacam o papel do livro didático como ferramenta que pode servir também como reprodutora de visões culturais hegemônicas, cabendo, nesse caso, à escola a função de desconstruir tais distorções (APPLE, 2006).

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como ‘conhecimento legítimo’- o conhecimento que ‘todos devemos ter’- as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos (APPLE, 2006, p. 103-104).

Na tentativa de subverter essa realidade, o desenvolvimento de uma prática pedagógica com base nos pressupostos do LC favorece a compreensão da escola como um espaço plural onde estão em constante embate os interesses dos grupos dominantes que, via currículo, tentam alastrar o seu domínio e ideologia, negligenciando as culturas locais e as formas como grupos minoritários constroem significado e como compreendem o mundo (PENNYCOOK, 1994; APPLE, 2006). Segundo atesta Pennycook, “[...] a seleção e organização do conhecimento das escolas é um processo ideológico, que serve aos interesses de classes particulares e grupos sociais” (PENNYCOOK, 1994, p. 09-10).

Assim, a perspectiva do LC nos subsidia no desvelamento dos usos da língua(gem) veiculados pelo livro didático, esse que evidencia a não neutralidade da leitura e da escrita, uma vez que, por meio dela, são construídos e divulgados discursos (PENNYCOOK, 1994; APPLE e CHRISTIAN-SMITH, 2001; CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001). Conforme esses últimos pesquisadores, além de o LC atentar prioritariamente para as questões de poder que envolvem as diferenças de raça, classe, gênero, orientação sexual, considera que as desigualdades e injustiças latentes na sociedade não são fenômenos isolados, visto que refletem os conflitos das relações de poder.

Articulando essa premissa com o objeto de nossa pesquisa – o livro didático, pretende-se a promoção de um ensino crítico de língua demandando ampliar a visão de mundo do aluno e possibilitar que os conhecimentos prévios dos quais dispõem sejam integrados aos conhecimentos construídos em sala de aula, respeitando seu processo de construção identitária e sua forma de ressignificar o mundo. Segundo Rajagopalan (2003), Pennycook (2006), Moita Lopes (2006) e Canagarajah (2009), a articulação entre as teorias sociais críticas e a

Linguística Aplicada destacou a complexidade dos problemas vivenciados em sala de aula de línguas estrangeiras, razão pela qual “[...] são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisas que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc.” (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

É nessa ótica que se propõe o LC, este que, conforme Cervetti, Pardales e Damico (2001), pressupõe a integração e a interação dos conhecimentos prévios do leitor com o que está posto no texto, articulando a ação interpretativa com o contexto sócio histórico e as relações de poder inerentes ao texto. Ao abordamos a questão ideológica inerente aos discursos, fundamentamo-nos em Fairclough (1989, 2001) para quem o discurso materializado em texto veicula e mantém certas relações de poder, de hegemonia e de valores de uns grupos sob outros. Por essa razão, nesta pesquisa associamos o Letramento Crítico com o postulado da Análise Crítica do Discurso para desvelarmos os sentidos dos textos digitais apresentados em livros didáticos de inglês.

Diante do papel preponderante desempenhado pelas perspectivas de alfabetização e letramento na condução das práticas pedagógicas, sobretudo, as que se pretendam críticas e alinhadas à proposta de formação de cidadãos, nossa fundamentação também perpassa a retomada da natureza da alfabetização e do letramento. Assim, na próxima seção abordamos, de forma mais pontual, os processos de alfabetização e de letramento e advogamos que, ao estarem alinhados a uma visão crítica de educação, contribuem para a formação de um aluno que interage criticamente pela linguagem.

1.1 Revisitando os conceitos de alfabetização e de letramento

Nos últimos anos tem sido recorrente a discussão a respeito dos processos de alfabetização e letramento, bem como a limitação do conceito, ora como processo interdependente, ora como constituído de características específicas. Conforme Soares (1985, 2010) e Tfouni (2006), a alfabetização pode ser compreendida como um conjunto de habilidades multifacetado e complexo, sobretudo quando observada a partir de diferentes perspectivas; psicológica, psicolinguística, sociolinguística ou apenas linguística. No contexto dos estudos da linguagem numa perspectiva que se pretenda sociointeracionista, ensinar a ler

e a escrever pressupõe a articulação entre a aquisição sistematizada do código escrito com sua efetiva ressignificação nas práticas sociais.

Surge assim a versão em português - letramento para o termo *literacy* do inglês como alternativa para contemplar os usos da escrita em sua dimensão social. Os estudos do letramento começaram a destacar-se no Brasil a partir da década de 1980 com a publicação da obra - *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de autoria de Mary Kato. Na referida obra é destacada a demanda por uma concepção alternativa de educação que além de prover o desenvolvimento individual do sujeito pudesse fornecer-lhe condições para exercer a cidadania no contexto de uma sociedade grafocêntrica (KLEIMAN, 1995; MORTATTI, 2004).

Para Kleiman (1995), o letramento como prática social considera o fenômeno da escrita apenas uma das facetas reveladas pelos grupos sociais. Assim, por não ser homogêneo o seu acesso e usos, “[...] 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, 1995, p. 16). Ainda segundo Kleiman (2007), 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. Kleiman (2007) argumenta que os estudos do letramento em destaque no Brasil a partir da década de 1980 apresentaram como objetivo “[...] distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade [...]” (KLEIMAN, 2007, p. 01-02).

Na acepção social do letramento conforme Kleiman (2007), os usos da escrita refletem os propósitos e os significados dos grupos que a adotam. Dessa forma, segundo a autora caberia à escola – agência de letramento por excelência, criar situações pedagógicas que favorecem a articulação com práticas de letramento realizadas pelos alunos.

[...] adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. [...] os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 04).

Assim, assumindo que os letramentos são plurais e se efetivam de forma diversa nos diferentes contextos socioculturais, à escola favorecer o reconhecimento do letramento “[...] como um elemento decisivo no contexto da preservação das identidades locais, dos efeitos globalizantes dos programas governamentais de alfabetização de adultos” (KLEIMAN, 1998, p. 269). Em contraste com a denominação ‘iletrado’, Kleiman (1995) e Tfouni (2006) sugerem que se trate a questão pelo viés do acesso e dos graus de familiaridade com a escrita. Tfouni (2006) assevera que é equivocado o termo iletrado, isso porque, na perspectiva da pesquisadora, os sujeitos e/ou grupos sociais estão sempre imersos em algum tipo de letramento. Além disso, apregoa que esses níveis de letramentos são reflexos de sociedades modernas industrializadas, que, à medida que desenvolvem novas técnicas e tecnologias, imprimem a demanda por novos letramentos que nem sempre dependem do processo de alfabetização (TFOUNI, 2006).

Conforme Freire (1996) e Tfouni (2006), com o acesso desigual dos grupos sociais à participação em uma sociedade letrada, sedimentam-se formações discursivas e ideológicas consideradas mais letradas e relacionadas à escrita que garantem, em tese, maior participação social se comparada a outras que são marginalizadas. Ainda segundo Tfouni (2006), a exclusão causada pela distribuição desarmônica do conhecimento produz exclusão ainda maior quando o sujeito letrado não é alfabetizado.

O letramento se efetiva nas interações sociais e não no campo individual da aquisição de habilidades, por essa razão, os sujeitos identificam-se com membros de determinados grupos à medida que constroem e partilham significados (CASTANHEIRA, GREEN, DIXON, 2007):

[...] letramento é um fenômeno social que é definido e redefinido em cada grupo e, por contraste e diferenciação, entre vários grupos incluindo grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e categorias profissionais (educadores, advogados, médicos, mecânicos, contadores etc.) (CASTANHEIRA, GREEN, DIXON, 2007, p. 8).

Segundo Mortatti (2004); Kleiman (2005, 2007), Castanheira, Green e Dixon (2007), a noção de letramento como habilidade tem sido insuficiente para explicar os usos da linguagem na prática social, sendo assim, apresenta-se como um equívoco atribuir aos espaços formais de instrução o seu ensino, já que letramento se pratica e não se ensina. Outrossim, definir letramento é uma tarefa complexa visto que não segue uma linearidade, e se estende ao longo da vida. Além disso, integra “[...] múltiplas capacidades e conhecimentos

para mobilizar essas capacidades muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura” (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Nessa perspectiva, conforme aponta Kleiman (2007), fatores como familiaridade com os textos e relevância destes em sua prática social influenciam sobremaneira no processo de aprendizagem da leitura e da produção textual. Disso, decorre a intersecção educação e contexto sociocultural, já que o aluno, mesmo antes de ingressar na escola, interage com discursos mais ou menos formais. Kleiman (2007) faz o seguinte questionamento que, segundo a autora requer problematização o planejamento do professor – *quais os textos significativos para o aluno em sua comunidade?* Em outro texto, a autora destaca o caráter político da escola no sentido de valorizar as culturas e práticas de letramento locais como imperativo da preservação das identidades e a valorização da heterogeneidade cultural (KLEIMAN, 1998).

Analisar os processos de alfabetização e letramento pela ótica da conciliação, como propõem (MACIEL e LÚCIO, 2008) quando apregoam a prática do alfabetizar-letrando, significa promover a aquisição sistemática da escrita aliada à compreensão de seu uso nas práticas sociais. Por essa lógica, mais do que a apropriação simples de uma tecnologia convencionalizada socialmente, o processo de alfabetização e letramento refletiria a condição para nossa atuação no mundo mediado pela linguagem.

Todavia, nessa pesquisa assumimos a dimensão social do letramento conforme destaca Kleiman (1995, 1998); Street (1995, 2003) e Mortatti (2004), para quem o letramento como prática, se efetiva no interior dos usos sociais, variando assim de grupo para grupo. Logo, o que num dado contexto sociocultural é valorizado como práticas de letramento legítimas e merecedoras de prestígio podem não o ser em outro contexto.

O letramento, por sua vez, é um *continuum* que envolve um processo permanente, cujo produto final não se pode definir nem prefixar, impossibilitando, como vimos, a distinção precisa entre analfabetismo e letramento e entre iletrado e letrado, do ponto de vista tanto individual quanto social (MORTATTI, 2004, p. 110).

Fundamentado numa visão progressista e emancipadora de educação, Paulo Freire (1979, 1981) liderou no Brasil um movimento de subversão da ordem conservadora, elitista e antidemocrática em que se baseava o modelo de alfabetização, primeiro como a apropriação do sistema alfabético como tecnologia neutra construída sob a visão e interesses de grupos hegemônicos e, segundo, como atributo exclusivo de determinados grupos dominantes.

[...] a alfabetização nesta perspectiva, que não pode ser a das classes dominantes, se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizandos são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Palavra que, na situação concreta em que se encontram, lhes está sendo negada. No fundo, negar a palavra implica em algo mais. Implica em negar o direito de ‘pronunciar’ o mundo (FREIRE, 1981, p. 13).

O modelo de alfabetização de Freire (1979, 1981, 1996) objetivou (por meio de uma educação crítica e revolucionária) libertar os grupos oprimidos da condição subserviente tanto no que se refere ao aspecto político quanto cultural. Conforme sua epistemologia, reconhecida mundialmente, sobretudo no que se refere à alfabetização de jovens e adultos, Freire (2011) defendeu que, numa visão crítica “[...] a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído” (FREIRE e MACEDO, 2011, p. 44).

Nesse contexto, o educador, preocupado com as classes marginalizadas, defendeu o *empowerment* – empoderamento, ou seja, a dimensão política e democrática da educação por meio da visibilidade de grupos excluídos, dando assim voz a grupos oprimidos. *Empower*, na concepção freireana, significa dar condições para que a voz de grupos que, nas contradições de uma sociedade de classes, que usufruem de forma desigual aos bens sociais e culturais, encontrando-se, portanto, em situação desfavorecida tenham condições de pleitear seus direitos e de exercer sua cidadania (FREIRE, 1979, 1981, 1996).

[...] a alfabetização é fundamental para erguer agressivamente a voz de cada um como parte de um projeto mais amplo de possibilidade e de *empowerment*. Além disso, o tema alfabetização e poder não começa e termina com o processo de aprender a ler e escrever criticamente; ao contrário, começa com o fato da existência de cada um como parte de uma prática historicamente construída no interior de relações específicas de poder (FREIRE e MACEDO, 2011, p. 44).

A proposta freireana de alfabetização inclui empoderar os sujeitos com base tanto nas habilidades pedagógicas quanto na formação crítica, sendo a conciliação desses aspectos o pressuposto para “[...] estudar de que modo definições culturais de gênero, raça, classe e subjetividades se constituem como construtos tanto históricos quanto sociais” (FREIRE e MACEDO, 2011, p. 43).

No tocante à apropriação da linguagem por sujeitos/grupos desfavorecidos, a título de exemplificação, a pesquisa realizada por Magalhães (1995) em uma comunidade em Paranoá, em Brasília, composta por uma parcela significativa de moradores não alfabetizados, ilustra a

relação entre as práticas de letramento e os usos sociais particulares. Com base nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (1989, 2001) e adotando a concepção social do letramento em que aspectos socioculturais são considerados determinantes na prática social, a pesquisadora analisa o processo de construção da identidade social no discurso sobre si de uma mulher de 35 anos que frequenta uma turma de alfabetização de jovens e adultos em Paranoá, cidade satélite de Brasília.

Segundo Magalhães (1995), para a comunidade de Paranoá, as placas e os letreiros espalhados ao longo da cidade ilustram a valorização da escrita e sua articulação com práticas discursivas comerciais e políticas. Além disso, a pesquisadora analisou, no discurso sobre si de Mariana, aluna da alfabetização de jovens e adultos, o processo de construção da identidade social da jovem e de que forma atribui à ascensão social às práticas de leitura e escrita. Ao longo de 20 horas de gravação em áudio e vídeo, Magalhães (1995) inferiu que o discurso da jovem é interceptado por aspectos culturais determinantes para a construção da identidade social, que, entre outras coisas; relegam à mulher o ofício de mãe e de dona de casa ao passo que ao homem é atribuído o acesso à escola; o domínio da leitura e da escrita está diretamente relacionado com as condições de trabalho e melhores oportunidades; a condição de alfabetizado é sinônimo de ser independente e não precisar da ajuda de terceiros para atuar na sociedade e, por último, que nem todo o jovem tem a mesma força de vontade para aprender se comparado àquele que tardiamente voltou aos bancos escolares.

Por fim, a pesquisadora conclui que as práticas de letramento para aquela comunidade interferem nas relações sociais, políticas, comerciais e identitárias, que, sendo heterogêneas, vislumbra oportunidades diferentes por meio da apropriação da leitura e da escrita, refletindo, portanto, na proposição de que o letramento constitui-se ideológico e não neutro, como veremos a seguir na proposta dos Novos Estudos do Letramento.

Esta pesquisa ilustra como a concepção social do letramento amplia o nosso entendimento sobre o uso da linguagem em grupos específicos e também evidencia os limites da visão tradicional de letramento como extensão do processo de alfabetização (KLEIMAN, 1998; MORTATI, 2004). Diante disso, abordaremos, na sequência, os pressupostos dos novos estudos do letramento e sua articulação com uma prática pedagógica crítica.

1.2 Os Novos Estudos do Letramento – NEL

A ampliação das pesquisas acerca da alfabetização e sua intersecção com as práticas sociais de leitura e de escrita possibilitaram a consolidação de uma perspectiva social do letramento veiculada no modelo ideológico segundo Street (1995, 2003). Quando aplicado ao ensino crítico de língua o modelo ideológico ilustra a possibilidade de tornar as práticas sociais de leitura e escrita mais significativas e historicamente situadas. O desenvolvimento do modelo ideológico de letramento apresenta-se mais adequado ao objetivo de empoderar (dar voz) ao aluno de língua inglesa por meio de leituras de relevância social e que favoreçam o exercício da cidadania.

O postulado do LC (CERVETTI, PARDALES e DAMICO; 2001; PENNYCOOK, 1994), ilustram a indissociabilidade de língua e sociedade, destacando a primeira como um reflexo das relações de poder criadas no interior das práticas sociais, por essa razão, a língua não pode ser compreendida como neutra ou isenta de ideologias.

Quando se trata, no entanto, de conceituar letramento, deparamo-nos com diferentes teorizações e que refletem na dimensão individual ou social do letramento. A primeira refere-se a uma habilidade individual de o sujeito apropriar-se do código linguístico ao passo que a segunda compreende o letramento como uma prática de uso da linguagem na interação social (KLEIMAN, 1995). Nesta pesquisa, optamos pela vertente teórica que adota a concepção social do letramento conforme Kleiman (1995, 1998, 2007) para quem os letramentos são plurais e construídos sob os significados e valores oriundos dos grupos sociais, os letramentos ainda refletem apropriações e significações possíveis vivenciadas no âmbito da prática social.

As pesquisas apresentadas por Kleiman (2010) acerca do letramento não escolar evidenciaram que as práticas de letramento escolares tendem a centrar-se nos conteúdos a serem estudados, relegando, portanto, ao segundo plano a articulação com os interesses e conhecimentos socioculturalmente construídos pelos alunos. Diante disso, Kleiman (2010) sugere que a prática social seja tomada como o ponto de partida e de chegada na atuação do professor, dado que possibilitaria a conciliação entre o letramento sociocultural trazido pelo aluno e o letramento escolar. Todavia, essa mudança paradigmática requereria a flexibilização do currículo; a adequação da prática pedagógica do professor e, também, a realização de projetos transdisciplinares que considerassem os significados construídos também fora da escola. Ainda conforme aponta Kleiman (2010):

[...] a necessidade de ruptura com os pressupostos do currículo tradicional a fim de promover, também na escola, experiências de acesso de circulação e dinamização de práticas de letramento para a vida social, experiências híbridas quanto aos valores locais e aqueles universais valorizados e legitimados pela escola (KLEIMAN, 2010, p. 394).

Como apresentamos anteriormente a revisão do conceito de alfabetização que ascendeu no final séc. XX representou a base epistemológica dos Estudos do Letramento (doravante NEL). Naquele cenário, as pesquisas sociais evidenciaram a limitação da concepção de alfabetização como a apropriação do código ou tecnologia da escrita e, foi a partir de pesquisas interdisciplinares entre antropólogos e linguistas que figurou no Brasil o termo letramento. Para Soares (2010a) o termo significaria o “[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2010a, p. 18).

Esse movimento sedimentou uma nova compreensão, incluindo a de que os letramentos são múltiplos e oscilam de um contexto sociocultural para outro. Para o antropólogo do Kings’s College, 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 repousa no fato de que seus pressupostos consideram o contexto sociocultural como fator que influencia sobremaneira na forma como os diferentes grupos sociais utilizam, valorizam e compreendem a leitura e a escrita. Assim, uma prática pedagógica crítica, que considere os significados construídos pelo aluno em seu contexto sociocultural estaria mais alinhada com o compromisso político de formar cidadãos, na medida em que favorece maiores condições para explorarem os conteúdos escolares de forma contextualizada, problematizadora e crítica.

Em suas pesquisas etnográficas sobre o uso e a valorização da escrita por grupos sociais variados, Street (1995) categorizou dois modelos de letramento; sendo eles o modelo autônomo e o modelo ideológico. No modelo autônomo de letramento, a escrita é compreendida como tecnologia neutra e autossuficiente e representaria uma habilidade cognitiva de ordem individual. Street (1995, 2003) ressalta que, no modelo autônomo, há a dissociação entre o letramento e seus aspectos culturais: “A característica de autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Ao modelo autônomo, Street (1995, 2003, 2010) sobrepõe o modelo ideológico, este, alinhado a uma perspectiva sociocultural da linguagem oferece uma visão mais ampla das práticas de letramento e sensíveis às práticas culturais fundantes dos discursos, tais práticas estão vinculadas diretamente ao contexto sociocultural onde foram produzidas, podendo pertencer a grupos escolarizados ou não.

Segundo Street (1995, 2003), os letramentos podem ser analisados sob o viés da neutralidade - característica do modelo autônomo de letramento, ou da prática social, como pressupõe o modelo ideológico. Assim, diferente do modelo autônomo, em que a tecnologia da escrita é independente do contexto em que é produzida, o modelo ideológico de letramento, refere-se, sobretudo, aos usos particulares da linguagem nos diferentes contextos socioculturais. Esse modelo 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, 1995, p. 54).

Street (2009) destaca que mesmo o modelo autônomo refere-se também a alguma ideologia, “[...] 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).

No contexto dos NEL, as práticas de leitura e de escrita são compreendidas como práticas sociais mediadas pela linguagem e interpeladas ideologicamente (STREET, 1995). Nesse sentido, considerar a perspectiva sociocultural implica reconhecer que o contexto em que os letramentos são produzidos revela que os valores, as crenças e os significados estão fundamentados em visões de mundo próprias, não podendo, portanto, serem reproduzidas em outro contexto.

Em face às diferentes práticas sociais de leitura e escrita, o termo letramentos no plural apresenta-se mais apropriado para referir-se aos novos usos da linguagem e às apropriações particulares que cada grupo faz dela, questão latente no contexto dos NEL, que busca desvelar quais práticas de letramento são valorizadas e de que forma essa valorização intercepta as culturas locais (STREET, 1995; BUZATO, 2010). Para Buzato (2009), os NEL possibilitaram

o questionamento sobre os letramentos dominantes na medida em que “[...] problematizam 'o que conta' como letramento em cada lugar ou tempo específicos e questionam 'de quem são' os letramentos dominantes e 'de quem são' os marginalizados ou os que resistem” (BUZATO, 2009, p. 11).

Assim, é importante ressaltar que, a partir do referencial aqui adotado, as culturas locais são tão dignas de destaque quanto as culturas hegemônicas socialmente difundidas como únicas, dado evidenciado ao longo desta pesquisa por meio de termos como contextualização, ensino crítico e profícuo à pluralidade sociocultural, multiletramentos e letramentos digitais.

Em visita ao Brasil, Street (2010) destacou a existência de múltiplos letramentos, esses que ocorrem em diferentes contextos e culturas e que revelam as formas singulares pelas quais os variados grupos sociais usam a linguagem. Na ocasião, o pesquisador afirmou que o modelo autônomo de letramento continua norteando o letramento escolar e que, por ser valorizado em detrimento de outros, continua presente nas políticas públicas de países como os Estados Unidos e a Inglaterra. A partir de suas pesquisas etnográficas na África e no Irã, Street constatou que os usos da escrita para fins particulares nem sempre são considerados como práticas de letramentos, isso porque continua sendo valorizado o letramento escolar. Quando perguntado sobre o diálogo entre os novos estudos do letramento e a concepção progressista de educação de Paulo Freire, Street ressalta que, embora ambas advoguem a favor da natureza crítica, cultural e política da educação, a alfabetização na proposta freireana caracteriza-se como ação cultural para a libertação ou seja, como uma condição para que os grupos marginalizados subvertam a opressão; ao passo que para os novos estudos do letramento a questão norteadora é a compreensão e a valorização das diferentes práticas de letramentos efetivadas pelos grupos sociais (STREET, 2010).

Todavia, tal distinção entre as perspectivas não significa que sejam polarizadas, até porque Paulo Freire foi um educador comprometido com a alfabetização de jovens e adultos brasileiros ao passo que Street (1995; 2010) tem se destacado como um pesquisador focado na aplicação e integração dos estudos etnográficos à compreensão das práticas de letramento de grupos minoritários. Na problematização do referencial dos NEL na educação, salienta que as pesquisas de letramento intentam destacar que:

[...] 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).

Feitas essas considerações sobre os pontos de contato entre a pedagogia crítica de Freire e os NEL, que em termos educacionais têm sido associados ao Letramento Crítico – LC, conforme asseveram Cerveti, Pardales e Damico (2001) e Ferreira (2006). Embora não se trate de uma teoria propriamente dita, o LC representa uma escolha política 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. Outrossim, ao adotarmos essa orientação, deslocamos as análises do âmbito linguístico e as direcionamos para um contexto mais abrangente, em que a leitura e a escrita passam a ser compreendidas como práticas socioculturalmente marcadas e difusoras de ideologias e, portanto, carentes de problematização (CERVETI, PARDALES e DAMICO, 2001).

Conforme discorreremos ao longo desta pesquisa, a língua, no contexto do que convencionou-se nomear de LC, é compreendida como uma produção sociocultural que reflete a forma como os sujeitos ou grupos sociais produzem significados; compreendem o mundo e se relacionam com a leitura e a escrita. A cultura, por sua vez, é conceituada como um conjunto de crenças e valores que balizam a visão de mundo e as ações dos sujeitos sociais (BUZATO, 2010; CARDOSO, 2011). Em se tratando de ensino de língua estrangeira, a atitude política do professor refere-se às opções metodológicas, às escolhas de material didático e às problematizações que sua prática pedagógica enseja, rumo à formação de um leitor crítico, ou seja, um leitor que questione o que lê a partir das contradições da sociedade. Um dado esclarecedor a despeito de nossa reiterada opção pelo termo crítico repousa na necessidade de compreendê-la em sua acepção filosófica, ou seja, não como um juízo de valor, mas, sim, como o ato de problematizar o estado das coisas no mundo. Por essa razão, “[...] as escolas não deveriam jamais impor certezas absolutas aos alunos. Deveriam estimular a certeza de nunca estar certo o bastante, método essencial para a pedagogia crítica” (FREIRE e MACEDO, 2011, p. 94).

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. Se, conforme asseveram Canagarajah

(1999) e Freire (1979), o conhecimento é sempre ideológico, caberia então ao professor o papel de auxiliar o aluno a problematizar os valores que fundamentam os conhecimentos historicamente reproduzidos pela escola.

É nesse sentido que todo o material didático pode ser desvelado pelo professor de línguas como uma produção ideológica influenciada por questões comerciais e políticas (APPLE, CHRISTIAN-SMITH, 2001; APPLE, 2006; TÍLIO, 2008). Todavia, tal posicionamento crítico do professor requereria o reconhecimento da concepção de língua que norteia sua prática pedagógica e, sobretudo, em que medida tanto o material quanto a abordagem adotados corroboram na manutenção de visões acríticas sobre o que é aprender inglês (MOITA LOPES, 1996). Por essa razão, a concepção de língua que fundamenta a prática do professor, norteadas pelo modelo de letramento que institui, revelam tanto sua postura política quanto sua concepção de educação. Defendemos que a sala de aula de língua estrangeira pode tornar-se um espaço privilegiado de acesso à cultura e à reflexão sobre as práticas sociais plurais e a forma como cada grupo e/ou país constrói significados, dado que pode ser explorado na perspectiva dos estudos do letramento.

1.3 Letramentos múltiplos em destaque

Para os NEL, os grupos sociais apropriam-se e ressignificam a escrita com base nos aspectos socioculturais e das necessidades vivenciadas no interior das práticas sociais. Por essa razão, apregoa-se que os letramentos são múltiplos; variados; situados e, também moventes, já que estão sempre se adaptando aos novos recursos que medeiam a linguagem (STREET, 1995, 2006; COPE e KALANTZIS, 2000; MORTATTI, 2004; DIONÍSIO, 2006; BUZATO, 2010b). Isso significa dizer que, mesmo grupos marginalizados, que não passaram por processos sistematizados de apropriação da linguagem escrita, conseguem interagir na sociedade à medida que realizam compras; entendem os sinais de trânsito; identificam letreiros; tomam ônibus; fazem uso de bancos, supermercados, postos de saúde entre outros espaços em que a linguagem na modalidade escrita se faz presente. Cabe ainda ressaltar, que as práticas de letramento são particulares e, portanto, variam de contexto para contexto, interferindo sobremaneira na forma como os sujeitos produzem significados, ou seja, como produzem cultura (GEERTZ, 1989).

Para Street (2009), a opção epistemológica pelo letramento social e não como extensão do processo de alfabetização aproxima-se da proposta freireana de educação progressista à

medida que “[...] nos novos estudos do letramento nos referimos às ‘múltiplas práticas de letramento’, mais do que simplesmente ao letramento. A opção pelas múltiplas práticas de letramento é importante para não se reproduzir uma visão ‘bancária’ da educação” (STREET, 2009, p. 89). Sobre a educação bancária, Freire (1981, 1987) a caracteriza como um modelo de educação com foco na transmissão de informação do professor para o aluno, modelo esse que não apresenta comprometimento com a formação integral do cidadão.

[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 33).

Como vimos anteriormente, a pesquisa etnográfica do antropólogo Street (2003, 2006) está fundamentada na necessidade de os programas e os projetos de letramento serem criados a partir do reconhecimento da cultura dos grupos que deles se apropriam. Assim, torna-se emergente considerar a complexidade que subjaz as práticas de letramento, bem como reconhecer a especificidade do contexto sociocultural em que se encontram os sujeitos, em vez de impor um modelo hegemônico dissociado da realidade local (STREET, 2003, 2006).

[...] precisamos primeiramente clarificar e refinar conceitos de letramento, abandonar o grande divisor entre ‘letramento’ e ‘iletramento’ e, em vez disso, estudar as práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos. Em segundo lugar, temos de começar onde as pessoas estão, compreender os significados e usos culturais das práticas de letramento e traçar programas e campanhas com base nelas em vez de com base em nossas próprias suposições culturais acerca do letramento (STREET, 2006, p. 484).

É nesse sentido que destacam-se os estudos sobre a multimodalidade e multiletramento, estes que exploram as potencialidades da linguagem em suas diferentes modalidades (verbal, visual e sonora). O conceito de multimodalidade adotado nessa pesquisa fundamenta-se em Lankshear, Snyder and Green (2000); Cope e Kalantzis (2000); Dionísio (2006); Gee e Hayes (2011) e Ferreira (2012), os quais justificam a limitação do modelo tradicional de letramento com base apenas na língua escrita e, em seu lugar, propõem uma pedagogia para os textos multimodais e para a produção de sentidos a partir da hibridização entre as linguagens.

No cenário de crescente expansão e popularização das tecnologias, com destaque às digitais, o que se observa é o surgimento de formas alternativas de discurso que, ao adotarem as funcionalidades tecnológicas, demandam o desenvolvimento de letramentos próprios para a

produção e interpretação da linguagem mediada por tecnologia. Em decorrência do aumento no volume de informações veiculadas pelas tecnologias, sobretudo pela *web*, ascende a necessidade de desenvolvimento de estratégias de leitura para textos multimodais em que o verbal e não verbal encontram-se intrincados. Dessa forma, assumindo a relevância de que os nossos discursos são reproduzidos em diferentes modalidades da linguagem e que, por conta disso, lemos mais do que palavras, acreditamos estar inerente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas a questão da multimodalidade, bem como a formação do leitor para diferentes usos da linguagem em evidência na atualidade.

1.3.1 Os novos letramentos digitais

Aprofundando na discussão de letramentos como práticas sociais, mediante a popularização de tecnologias de informação e comunicação, cumpre incluímos os letramentos desencadeados pelo uso de tecnologia digital – a Internet. Se comparada a outras mídias, a tecnologia da *web* mantém como característica a colaboração e a participação à medida que favorece que sujeitos comuns também atuem como produtores de conteúdos nos diferentes espaços de interlocução no ciberespaço. Segundo Lemos (2010), esta dimensão democrática da Internet corrobora na descentralização das fontes de informações e, desencadeia mudanças socioculturais refletidas, sobretudo na sociabilidade. Além disso, toma como base o advento das chamadas tecnologias digitais que influenciam e instauram mudanças no mundo do trabalho, na forma como os sujeitos se relacionam entre si e, como estes acessam a informação (LÉVY, 1999). Acrescentaríamos ainda dizer que o ciberespaço move as subjetividades e as identidades visto que estas sofrem mutações conforme ampliam-se as possibilidades de interlocução, assim, observa-se “[...] uma revolução sem precedentes na história da humanidade. Pela primeira vez o homem pode trocar informações, sob as mais diversas formas, de maneira instantânea e planetária” (LEMOS, 2002, p. 116).

Conforme Lankshear, Snyder e Green (2000), diante de novas sociabilidades e formas alternativas para o acesso à informação, a concepção convencional de letramento precisa ser revista já que diante da sofisticação das tecnologias digitais ascendem novas práticas de leitura e produção de significado que demandam novas práticas de compreensão multimídia, ou seja, novos letramentos.

Snyder (2010) e Buzato (2010b) destacam que os estudos do letramento integrados com os novos espaços de interação promovidos pela *web* favorecem na compreensão de que a

tecnologia tem motivado outros letramentos. “A despeito da velocidade das mudanças no mundo digital, os letramentos mais cruciais ainda incluem: fazer buscas na internet, navegar no hipertexto, avaliar conteúdos criticamente e reunir conhecimentos” (SNYDER, 2010, p. 270). Diante da indubitável influência das tecnologias nos usos e apropriações da leitura e escrita a pesquisadora assevera que os NEL resultam no postulado mais coerente para a compreensão dos letramentos praticados e divulgados pela tecnologia digital, no caso, a *web* (SNYDER, 2010).

Trata-se, portanto, de um exemplo de abordagem social na pesquisa do letramento. [...] Em lugar de definir o letramento como um conjunto de habilidades estáticas, ensinadas na escola e associadas a livros e à língua escrita, as pesquisas nos NEL examinam práticas e eventos de letramento atentando para o seu papel na vida cotidiana das pessoas, em suas casas, no trabalho e na escola (SNYDER, 2010, p. 273).

A *web* 2.0, segundo Buzato (2010b), favorece a criação de novos espaços de interação, de pesquisa e de colaboração, possibilitando assim a realização de projetos colaborativos e o acesso à informação em diferentes mídias. Essas potencialidades da *web* nem sempre chegam, no entanto, a ser contempladas a contento na escola, que tende a perpetuar o modelo prescritivo e reprodutivista de educação. Ainda segundo o pesquisador, os letramentos digitais precisam ser contemplados como um dentre outros letramentos existentes, que pode “[...] legitimar as maneiras locais pelas quais cada professor, com seus alunos, possa se apropriar das novas tecnologias de modo a negociar criativamente os designs e configurações curriculares [...]” (BUZATO, 2010b, p. 298).

Na condição de práticas sociais, os novos letramentos que ocorrem na *web*, como toda e qualquer prática de leitura e de escrita, não se apresentam neutros, visto que são permeados por questões culturais e ideológicas (BUZATO, 2010). Para o referido pesquisador, ser letrado significa “[...] participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente são gerados, disputados, negociados e transformados” (BUZATO, 2010, p. 53).

Conforme Lankshear e Knobel (2007), o termo *novos letramentos digitais* refere-se à capacidade de o sujeito tanto compreender quanto saber usar a informação em múltiplos formatos disponíveis em várias fontes de informação. Os pesquisadores defendem a inserção dos letramentos digitais na educação como forma de “[...] reconhecer onde e como a natureza e a diversidade dos letramentos digitais podem entrar na aprendizagem e como é possível

criar pontes entre o interesse dos alunos e os propósitos educacionais” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007, p. 09).

Incontestavelmente, a evolução constante dos espaços de interação associada ao uso massivo das tecnologias digitais tem fomentado incertezas em diferentes setores da sociedade, sobretudo na educação, que tem como prerrogativa a revisão e/ou adaptação de suas metodologias. Mesmo assim, no entanto, mesmo em face ao cenário de mudanças constantes, um dos aspectos positivos refere-se à descentralização da informação criada pela internet. Sendo assim, conforme Baladeli e Ferreira (2012), o grande desafio está em desvelar a *web* e suas funcionalidades a favor da aprendizagem de língua inglesa, o que demanda a revisão do paradigma tradicional e, em seu lugar, favorecer a criação de situações colaborativas entre professor e aluno.

Integrando as discussões acerca dos novos estudos do letramento e o uso exponencial do ciberespaço com o ensino de línguas, torna-se urgente o aproveitamento tanto do interesse quanto do uso que os alunos fazem do ambiente virtual para a realização de práticas de letramento contextualizadas e significativas (BALADELI e FERREIRA, 2012, p. 70).

Concordamos com Snyder (2010) quando defende que, mesmo com o avanço das tecnologias digitais e a participação crescente dos jovens nos espaços de interação no ambiente virtual, o que continua urgente é o desenvolvimento do pensamento crítico, seja no ambiente virtual ou fora dele: “Desenvolver o hábito de pensar criticamente é a capacidade letrada mais significativa de todas: se for atingida, todas as outras se encaixam em seus lugares; se for ignorada, a internet permanecerá um ambiente sedutor, mas frequentemente enganador” (SNYDER, 2010, p. 271).

Em específico, o contexto do ensino de línguas tem sido carente da necessidade de aproveitarmos os letramentos que os alunos já realizam na *web* a fim de ampliar o conhecimento sobre a língua e a cultura dos países que estudam. O professor que explorar a *web* como fonte de pesquisa encontrará nos *websites* um volume grande de materiais produzidos nos mais variados idiomas e formatos que podem ser utilizados pedagogicamente, ampliando o conhecimento linguístico, discursivo e cultural do aluno.

A interface linguagem e tecnologia tem motivado diferentes reflexões sobre os letramentos emergentes, que, em tempos de cibercultura, revelam mudanças tanto na forma como as pessoas acessam à informação como na sociabilidade desencadeada (SNYDER, 2010). Conforme as pesquisas de Lankshear, Snyder e Green (2000); Lankshear e Knobel (2008), Moita Lopes (2010); Buzato (2006; 2010); os novos letramentos digitais referem-se à

capacidade de interagir no ciberespaço com um volume relativamente grande de dados; de pesquisar fontes de informação; de avaliar as informações acessadas descartando-as quando não relevantes ou confiáveis. Refere-se ainda à capacidade de o sujeito ressignificar as informações acessadas e a partir delas produzir novos conhecimentos.

Para Moita Lopes (2010), diante da centralidade ocupada pela *web* como espaço de interação e de instauração de novos letramentos, é relevante compreendermos sua consolidação também como um *locus* em que identidades, significados e cultura são construídos, sobretudo, nas redes sociais. Na perspectiva de Gomez (2004), apropriar-se das tecnologias como vias para a produção e a veiculação de vozes também significa uma possibilidade de exercer a cidadania. “No âmbito social, as tecnologias da informação e da comunicação possibilitam construir uma comunidade que busca aprender e ensinar num processo de trânsito pela pluralidade, diversidade, e pelos lugares onde se tece o poder, no atual contexto sociopolítico” (GOMEZ, 2004, p. 46).

Devido ao fato de a linguagem (materializada em diferentes discursos) difundir cultura e considerarmos o nível de influência da tecnologia como suporte para essas novas práticas de letramento, segundo Gomez (2004), a alfabetização digital numa perspectiva progressista de educação torna-se emergente rumo à socialização do conhecimento.

A linguagem e a tecnologia, na geração da cultura, estão relacionadas e envolvem níveis de compreensão da realidade, particulares para cada grupo social. Quando a maioria das pessoas puder manipular e entender os processos para criar mensagens e distribuí-los, isto é, ‘escrever o mundo’, as práticas de alfabetização digital trarão o máximo de benefício para o indivíduo e para a comunidade (GOMEZ, 2004, p. 54).

Também nessa perspectiva de tomada do ciberespaço como espaço de ação, Moita Lopes (2010) acredita que a segunda geração da *web* 2.0 tem o papel de difundir novos modos de escrita e de leitura e de criar novos espaços para a divulgação de vozes e discursos. Em decorrência de sua natureza essencialmente colaborativa, a *web* tem sido apontada como a mídia propulsora de novas práticas sociais e de participação política, sobretudo por meio das redes sociais. Nesse sentido, observamos o crescente interesse pelas redes sociais na instauração e/ou consolidação de novas práticas sociais, que, segundo Moita Lopes (2010), desencadeiam novos letramentos digitais, estes provocados pela expansão das redes sociais, resultando assim num convite ao engajamento, ao debate e à participação de sujeitos e/ou grupos com interesse em comum.

A *web 2.0* tem o papel de difundir novos modos de escrita, de leitura e de acesso à informação e, por conseguinte, democratiza o acesso e a produção de discursos marginais ou periféricos. Por fim, o pesquisador acredita que “[...] os novos letramentos digitais podem ser compreendidos como espaço de discussão, de reinvenção social, de agenciamento e de transgressão” (MOITA LOPES, 2010, p. 394).

A participação nas redes sociais, por exemplo, tem evidenciado uma das facetas dos letramentos digitais que se realizam por meio da criação de perfil em diferentes *sites* de redes sociais. A escolha em participar de determinadas comunidades virtuais ou fóruns, a adição de certos grupos de sujeitos em sua rede de amigos, a indicação de temas para os fóruns, a sugestão de leituras, a inserção de vídeos e *links*; a busca por informações e/ou respostas nas comunidades, todas essas ações na *web 2.0* compõem o caleidoscópio de subjetividades no ambiente virtual (GOMEZ, 2004; MOCELIM, 2007; RECUERO, 2009).

Segundo Gomez (2004), na interação na *web*, as subjetividades são construídas, suprimidas, escolhidas e reinventadas ilustrando um contexto nômade e transitório habitado por um sujeito cada vez mais múltiplo.

As comunicações no ciberespaço permitem um tipo de voz, de leitura e escrita, a esses povos que não apresentam fronteiras. Esses cidadãos são chamados de exploradores, surfistas, navegadores e internautas da superestrada da informação. A identidade deles revela-se no uso dessa infraestrutura e na comunicação por meio de signos e linguagens diversos (GOMEZ, 2004, p. 176).

No que se refere à interação que se efetiva nas redes sociais, Recuero (2009) argumenta que os atores sociais apropriam-se das funcionalidades da tecnologia conforme seus interesses: “As pessoas adaptaram-se aos novos tempos, utilizando a rede para formar novos padrões de interação e criando novas formas de sociabilidade e novas organizações sociais” (RECUERO, 2009, p. 89).

Além do aspecto interacional engendrado e levado às últimas consequências pelas redes sociais, também se observa a afirmação e/ou construção de identidades nesses novos espaços de sociabilidade, como atestam pesquisas de Gomez (2004), Mocelim (2007), Recuero (2009) e Moita Lopes (2010). Segundo Recuero (2009), as redes sociais são as atividades realizadas pelos atores sociais nos chamados *sites* de redes sociais como o *Facebook*, *Orkut* ou *LinkedIn*, entre outros, “[...] que compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores” (RECUERO, 2009, p. 104).

Ainda conforme a pesquisadora, a interação, a reciprocidade e a cooperação moldam as estruturas e criam laços sociais mediados pelo computador publicados em redes sociais que podem ser redes sociais emergentes ou redes sociais de filiação. Uma rede social emergente é movida pela cooperação dos atores sociais que, ao participarem ativamente da rede por meio de comentários, recados ou conversas nos perfis de seus amigos, colaboram na manutenção da dinâmica da rede.

A comunicação mediada por computador parece desencadear novas possibilidades de interação, de construção de identidades e de pertencimento, mas isso só é possível porque os atores sociais se apropriam das redes nas trocas sociais que ocorrem ao adicionarem amigos, filiarem-se a comunidades e listas de discussão, postarem depoimentos e recados, fazerem comentários, entre outras ações (MOCELIM, 2007; RECUERO, 2009; MOITA LOPES, 2010). Diante da cooperação e da reciprocidade, é possível alegar que toda publicação feita por um ator social é feita com base naquilo que ele julga ser a melhor forma de o outro (re)conhecê-lo, ilustrando assim que as informações veiculadas, juntamente com outras pistas sobre “quem sou eu”, não são escolhas individuais, e sim são escolhas que se realizam em face ao público ou audiência na rede (RECUERO, 2009).

Outrossim, concordamos com Moita Lopes (2010), quando assevera que a *web 2.0* possibilita que, na vida, as práticas sociais dos letramentos digitais desloquem a questão do individualismo para o coletivismo rumo à colaboração e ao engajamento político. É nesse sentido que Gomez (2004) ressalta a importância da alfabetização digital, isso porque, na perspectiva da pesquisadora, o ciberespaço favorece a colaboração e o envolvimento de grupos sociais marginalizados em outras mídias.

A cultura do silêncio das pequenas comunidades pode ser superada com a democratização do acesso e da cultura digital, sustentada no fazer dos homens e mulheres em relação, e no seu ser e estar no mundo e com o mundo. Sendo assim, a possibilidade de tornar a escrever a história na esfera virtual pode ser revolucionária (GOMEZ, 2004, p. 181).

Nesse sentido, a tecnologia e os letramentos digitais a ela relacionados evidenciam a multiplicidade de discursos, de vozes, de atores, de grupos e de ideologias que veiculam na sociedade, dado que requer a análise das situações de embates entre ideologias e culturas.

1.4 Pós-modernidade e a questão da identidade cultural

O cenário multifacetado próprio da pós-modernidade nos conduz a (re)pensar as concepções de identidades à luz da mobilidade e da transitoriedade próprias de uma atmosfera globalizada em que se destacam as “[...] questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas” (WOODWARD, 2009, p. 25).

A Pós-Modernidade tem sido discutida a partir de algumas tendências problemáticas que altera as noções tradicionais de cidadania que estão aliadas às mudanças econômicas e ao avanço científico e tecnológico que passam pelo colapso do Estado-Nação (GEE, 2000; LEMOS, 2010). Além disso, referindo-se à questão de identidade, Gee (2000) argumenta que, no contexto Pós-Moderno as identidades tornam-se mais efêmeras em decorrência da velocidade e das transformações no âmbito das práticas sociais e da influência do avanço científico e tecnológico.

Segundo Hall (2006), esse cenário movente e variável, afeta, quando não determina, os processos de construção identitárias: “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas [...]” (HALL, 2006, p. 12).

Castells (1999), Gee (2000), Rajagopalan (2003) e Hall (2003) atribuem ao processo de globalização e ao avanço das novas tecnologias essa reconfiguração global no campo das identidades, isso porque a proximidade e o embate entre as diferentes culturas fazem com que o local e o global se tornem faces da mesma moeda. Para Hall (2003), “[...] as culturas, é claro, têm seus ‘locais’. Porém, não é mais tão fácil dizer de onde elas se originam” (HALL, 2003, p. 36).

Diferentes áreas do conhecimento tomam o tema identidade como objeto de análise. Nessas áreas destacamos os estudos divulgados por Norton (1997), Castells (1999), Miranda (2000), Gee (2000), Mendes (2001), Hall (2009), Silva (2009) e Woodward (2009), em que a identidade é compreendida como uma construção coletiva, provisória, sócio-histórica, heterogênea e em constante movimento. Conforme Miranda (2000), o projeto da sociedade da informação apresenta a centralidade das tecnologias, sobretudo as que se relacionam à internet e produzem um modelo de sociedade em que “[...] o sujeito não é um todo unificado e monolítico, uma totalidade, que flui e evolui a partir de si mesma, pois está também constantemente sendo descentrada e deslocada por forças externas” (MIRANDA, 2000, p. 82).

A globalização da economia desencadeou mudanças significativas na forma como construímos nossas identidades socioculturais, que, num cenário em constante movimento e recombinação, evidenciam que “[...] nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p. 44).

Conforme Hall (2006, 2009); Silva (2009); Woodward (2009); identidade refere-se à uma produção socioculturalmente marcada, portanto, ela se constrói nas relações sociais. Por essa razão, com o advento da Internet, o processo de construção de identidade torna-se ainda mais fluido e movente, já que com outras formas de interação e de sociabilidade no ciberespaço, identidades são construídas, afirmadas ou negociadas numa dimensão muito mais rápida.

Imersos em um cenário híbrido somos conduzidos a (re)pensar as concepções de identidades a partir da efemeridade e transitoriedade próprias deste tempo, em que as transformações no âmbito global são destacadas juntamente com a questão identitária (WOODWARD, 2009). “A identidade é vista como contingente; isto é, como produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2009, p. 38).

Na dinâmica social, as implicações da globalização da economia vão desde a ruptura de fronteiras políticas, econômicas, sociais, ambientais e até culturais, evidenciando o processo conflituoso pelo qual transitam as relações sociais bem como o processo de construção de identidades (CASTELLS, 1999). Ainda segundo Castells (1999), identidade pode ser conceituada como “[...] o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados” (CASTELLS, 1999, p. 22).

Concordamos com Gee (2000), Canagarajah (2009) e Woodward (2009) no que se refere à mobilidade e à pluralidade que compõem as identidades em que destaca-se o papel preponderante da linguagem nesse processo, isso porque, conforme Hall (2009) e Mendes (2001) as identidades são (re) criadas no interior dos discursos. A identidade é construída e mediada por produções simbólicas, tendo, pois, nas relações sociais, a linguagem como seu expoente *sui generis* (HALL, 2009; SILVA, 2009). Em se tratando do discurso como gerador e mantenedor de identidades, segundo Hall (2009):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais

históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mas o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída [...] (HALL, 2009, p. 109).

A modernidade parece influenciar sobremaneira o processo de construção de identidade, já que o imperativo para compreendê-la é o devir, estando, pois, inapropriada a ideia unificada e estável de identidade, até porque construímos, afirmamos e rejeitamos inúmeras identidades ao longo de nossa existência, chegando até a serem contraditórias umas com as outras (HALL, 2003). Adotando o conceito de identidade de Hall (2003, 2009) como uma produção social não estática, nem unificada ou homogênea, construída dentro e não fora dos discursos, a inserção dos novos letramentos digitais na escola para além de modismo tecnológico significa reconhecer esses espaços de embates, de conflitos e de tensões que se consolidam por meio da linguagem: “Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades socioculturais dos antigos Estados-nação dominantes, das antigas polêmicas imperiais, e, de fato, do próprio globo” (HALL, 2003, p. 44-45).

Diante disso, reiteremos que nossa ação no mundo está sempre balizada em determinada cultura e, conforme assevera Hall (2003), esse pertencimento torna-se notório na forma como falamos e construímos nosso discurso.

A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – ‘dentro de identidades e correspondências inesperadas’ assim como ‘descontinuidades de tipos inesperados’- dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais (HALL, 2003, p. 136).

A identidade cultural reflete as constantes negociações que ocorrem na interação entre os sujeitos e, destes, com o mundo. Além de reveladora da história de cada sujeito, a identidade cultural também atua como traços definidores *de quem sou eu*. Esse discernimento entre as diferentes culturas tanto pode definir o sujeito como representante de um grupo social específico quanto evidenciar o entrecruzamento de marcas plurais que o compõem como sujeito histórico (MENDES, 2001; KALVA, 2012).

Conforme Silva (2009), a identidade é uma produção socioculturalmente marcada: “A teoria cultural recente expressa essa mesma ideia por meio do conceito de representação. Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a

sistemas de representação. O conceito de representação tem uma longa história, o que lhe confere uma multiplicidade de significados” (SILVA, 2009, p. 90).

Em linhas gerais, os pesquisadores Norton (1997); Hall (2003, 2006, 2009); Silva (2009); Woodward (2009) e Ferreira (2012) defendem uma concepção histórica, flexível e híbrida de identidade, construída e reconstruída socialmente, sendo esta, resultado de intensos embates, hibridizações e, sobretudo, de relações de poder refletidas no interior dos discursos.

1.4.1 Língua Inglesa: estrangeira ou franca

Conforme adiantamos, o entendimento da língua inglesa como uma língua internacional ou franca implica a dissociação desta como exclusividade estadunidense ou inglesa. Segundo enfatizam as autoras Seildhofer (2004); Jenkins (2006); Assis-Peterson e Cox (2007) e Kalva (2012), é chegada a hora de professores e alunos buscarem uma compreensão global dos efeitos da língua inglesa como língua franca, sendo o primeiro desses efeitos a estreita relação entre língua com a questão identitária e, segundo, a questão intercultural que subjaz às diferentes variedades de inglês. Sendo assim, em nome da inteligibilidade e da necessidade de superar modelos padronizados de uma variedade de inglês, ascende a concepção de língua franca como alternativa para integrar língua, sociedade e cultura. Para isso, ao interagir com diferentes usuários de língua inglesa pertencentes a diferentes contextos, o aluno tem de ser capaz de adaptar o seu discurso a fim de alcançar não uma pronúncia acurada, e sim a inteligibilidade a ponto de seu interlocutor ter condições para produzir sentido e interagir por meio da língua.

Seildhofer (2004) destaca que, para o alcance desse objetivo, o professor precisa efetivamente ser formado e não treinado. Para a pesquisadora, a diferença seminal repousa no fato de que, quando treinado, o professor tende a reproduzir técnicas de ensino descontextualizadas e descomprometidas com a formação do aluno; ao passo que, quando formado, espera-se de um professor de línguas a reflexão sobre o que ensinar e para que ensinar.

O debate acerca do inglês como língua franca favorece a discussão sobre diversidade cultural e a superação da visão de que a língua inglesa pertence exclusivamente a países como os Estados Unidos e Inglaterra (EL KADRI, 2010; SALLES e GIMENEZ, 2010). Segundo Tavares (2006); El Kadri (2010); Salles e Gimenez (2010) e Kalva (2012), conceber a língua inglesa como língua franca implica considerá-la como um idioma global falado por sujeitos de diferentes países. Nessa acepção, o ensino e a aprendizagem de língua inglesa dissociam-se do

ideário de modelo de falante ideal e, em seu lugar, ascende a emergência da inteligibilidade nas interações: “O ensino de inglês como língua franca traz outros pressupostos para o ensino: a inteligibilidade é o fator crucial e o falante mantém sua identidade nacional em termos de pronúncia sem ser visto como falta de conhecimento” (SALLES, GIMENES, 2010, p. 30).

Segundo Arantes (1985), Geetz (1989), Certeau (1995), Kramsch (1996), Bhabha (1998), Tavares (2006) e Santos (2006), a cultura de um povo é construída sob noções próprias do que seja certo ou errado; está também relacionada aos valores morais e éticos condizentes com a realidade vivenciada. Para Kramsch (1996), a língua desempenha um papel fundamental na consolidação do arcabouço cultural dos grupos sociais, uma vez que a:

[...] uma das maiores forma em que a cultura se manifesta é através da linguagem. A cultura material é constantemente mediada, interpretada e gravada – entre outras coisas, através da linguagem. É por causa desse papel de mediação eu a cultura torna-se preocupação do professor de línguas (KRAMSCH, 1996, on-line)².

Conforme asseveram Bhabha (1998) e Santos (2006), a preocupação com a cultura como objeto de pesquisa cresceu proporcionalmente ao contato e aproximação entre povos e nações decorrente do processo de globalização. Para Santos (2006), “[...] cada cultura é o resultado de uma história particular, e isso inclui também suas relações com outras culturas, as quais podem ter características bem diferentes” (SANTOS, 2006, on-line):

As culturas e sociedades humanas se relacionam de modo desigual. As relações registram desigualdades de poder em todos os sentidos, os quais hierarquizam de fato os povos e nações. Este é um fato evidente da história contemporânea e não há como refletir sobre cultura ignorando essas desigualdades (SANTOS, 2006, on-line).

A despeito da diversidade cultural, Arantes (1985) e Santos (2006) discorrem sobre o fato de que toda sociedade é composta por diferentes culturas e que a hierarquização delas reflete as desiguais realidades sociais em que se encontram os grupos sociais. Para Bhabha (1998), a diversidade cultural refere-se ao campo do conhecimento empírico, ao passo que a diferença cultural estaria intrincada no processo social de identificação.

A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados, mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá

² “One of the major ways in which culture manifests itself is through language. Material culture is constantly mediated, interpreted and recorded — among other things —through language. It is because of that mediatory role of language that culture becomes the concern of the language teacher” (tradução nossa).

origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade (BHABHA, 1998, p. 63).

A existência de múltiplas e variadas culturas dentro de uma mesma sociedade ou nação costuma ser escamoteada por grupos dominantes e políticas que buscam homogeneizar e supervalorizar determinadas produções, como é o caso da variante da língua inglesa prestigiada no Brasil. Que inglês é ensinado nas escolas? Sob a perspectiva de quem o material didático de inglês foi construído? Essas e outras questões emergem do contexto de esforços notadamente de documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008), na tentativa de propor uma revisão nos modelos didáticos de língua estrangeira no Brasil. Nesses referenciais, língua e cultura estão imbricadas de forma que provocam a revisão de modelos de ensino pautados na perspectiva estruturalista de língua com ênfase na materialidade linguística em detrimento de uma visão sociocultural do idioma das implicações deste para o processo de construção identitária.

O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercado internacional das línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo por que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato (BRASIL, 1998, p. 49).

Diante da diversidade cultural e do acesso desigual dos povos aos bens sociais, o que se propõe, com base em Arantes (1985), Geertz (1989), Certeau (1995), Bhabha (1998) e Santos (2006), é compreender a cultura como uma produção dinâmica, histórica e, sobretudo, plural, que se constrói na interação dos sujeitos sociais.

Essa diversidade que se desenvolve em processos históricos múltiplos, é o lugar privilegiado da 'cultura', uma vez que, sendo em grande medida arbitrária e convencional, ela constitui os diversos núcleos de identidade dos vários agrupamentos humanos, ao mesmo tempo em que os diferencia uns dos outros (ARANTES, 1985, p. 26).

É válido destacarmos que, ao advogarmos uma perspectiva social da linguagem e considerarmos a dimensão cultural como fundante para a compreensão das formas particulares que os grupos sociais utilizam, valorizam, ressignificam e negociam suas identidades, falamos em culturas no plural.

A cultura, aqui, não são cultos e costumes, mas as estruturas de significado através das quais os homens dão forma à sua experiência, e a política não são

golpes e constituições, mas uma das principais arenas na qual tais estruturas se desenrolam publicamente (GEERTZ, 1989, p. 135).

Conforme Geertz (1989), a cultura é produzida no campo público e não privado, sendo esta o resultado de constante movimento de negociação, interpretação e da construção de significações dos membros dos diferentes grupos sociais ao longo da história. Ainda conforme o pesquisador, “[...] assim como a cultura nos modelou como espécie única – e sem dúvida ainda nos está modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento estabelecido” (GEERTZ, 1989, p. 38). Para Geertz (1989), Certeau (1995) e Santos (2006) toda produção humana resulta em cultura e a análise dela com base no contexto social e histórico fornece elementos imprescindíveis para a compreensão das formas como os grupos, os povos e as nações constroem significados. Estes, por sua vez, não ocorrem individualmente:

[...] se é verdade que qualquer atividade humana passa ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza (CERTEAU, 1995, p. 141).

No contexto do ensino de língua estrangeira, conforme Agra e Bergeile (2010), aprender uma língua estrangeira perpassa uma série de fatores, desde a negociação de identidades, a exploração da cultura da língua-alvo e a contextualização dos discursos bem como a influência deles. Em sua pesquisa sobre o ensino de francês instrumental, Roseanne Tavares (2006) ressalta a importância em se destacar os aspectos culturais no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, dimensão favorável segundo a pesquisadora para o respeito à diversidade.

Relacionar cultura e ensino de língua é reconhecer a importância que essa fusão exerce diante de uma ‘política de ensino de línguas’ voltada para diferentes culturas, suscitando no aprendiz uma abertura para o mundo do outro, ao mesmo tempo em que visa à afirmação de sua própria identidade cultural (TAVARES, 2006, p. 29).

Kalva e Ferreira (2011), ao discutirem o papel essencial da língua na construção da identidade nacional, asseveram que, no processo de ensino e aprendizagem, a cultura evidencia-se por meio da língua. Nesse sentido, “[...] a identidade nacional do sujeito também é influenciada, posto que a língua é uma das formas de se mostrar sua identidade. E esse

conflito de identidades pode acabar influenciando no processo de ensino/aprendizagem” (KALVA e FERREIRA, 2011, p. 716-717).

A compreensão de que língua e cultura são dimensões inseparáveis, conforme apresentado por Brasil (1998), Assis-Peterson e Cox (2007), Paraná (2008), Agra e Bergeile (2010) e Kalva e Ferreira (2011), além de ser uma demanda atual do inglês como língua internacional, pressupõe a revisão das práticas pedagógicas rumo ao ensino contextualizado e à problematização de padrões culturais imbricados no processo de aprendizagem de uma língua.

O papel educacional da língua estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, e outras culturas (BRASIL, 1998, p. 38).

Por compreendermos o lugar da cultura no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e por adotarmos uma compreensão a partir do LC, na sequência abordamos alguns pressupostos para a compreensão do papel central desempenhado pelos materiais de ensino de línguas.

1.4.2 Materiais de ensino de línguas como escolha política

Em sua pesquisa sobre o livro didático importado de Inglês, Ferreira (2011a) analisa, nos quatro volumes de uma coleção, o tratamento dado à habilidade da escrita. A partir da revisão da literatura, a pesquisadora concluiu que a escrita tem sido pouco explorada, tanto nos materiais didáticos analisados quanto nas aulas observadas. A pesquisa identificou a concepção tanto de escrita quanto de ensino adotada pela coleção e retoma as três principais perspectivas de ensino da escrita de língua inglesa, quais sejam: tradicional, processual e social (FERREIRA, 2011a). Na perspectiva tradicional, predominam os exercícios repetitivos e mecânicos de gramática, geralmente a partir de modelos a serem reproduzidos. A processual, embora se diferencie da tradicional visto que possibilita a escrita criativa a partir de temas de interesse do aluno, também se preocupa com o produto da escrita. A perspectiva social, por sua vez, é norteada por uma concepção de língua como prática social e, por essa razão, toma o estudo e a produção de gêneros textuais como metodologia para o desenvolvimento contextualizado da escrita.

Em linhas gerais, a pesquisa de Ferreira (2011a) evidenciou que as propostas de escrita presentes na coleção de livro de inglês importada são predominantemente fundamentadas na perspectiva de escrita tradicional, seguida pela processual. Em último lugar, a social também se fez presente na coleção, ainda que, segundo a pesquisadora, os gêneros não tenham sido efetivamente explorados numa concepção de língua como prática social.

Reiteramos nossa opção nesta pesquisa pela análise dos textos digitais e a adoção desta terminologia em detrimento de gêneros textuais e/ou do discurso, mediante a opção por pesquisas e autores que tratam os letramentos na perspectiva sociocultural e alinhados ao LC como alternativa metodológica para o ensino crítico de inglês.

Outra análise de livro didático de inglês foi feita por Nicolaidis 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. Nicolaidis e Tílio (2011) defendem o ensino de línguas na concepção sociointeracionista 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.

Conforme Apple (1982), 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, 1982, p. 19). Os conhecimentos e as ideias propagados pela escola, produtos de determinadas realidades econômica e política, a título de compreensão precisam ser recolocados naquele contexto cultural no qual foram produzidos (APPLE, 1982).

Indubitavelmente, a partir dos avanços apresentados/alcançados pelas pesquisas em Linguística Aplicada, tem se difundido que, quando se ensina uma língua, ensina-se também nos traços da cultura, uma vez que não há como dissociá-las das formas de participação social e das condicionantes que embasam a construção sociocultural de valores e significados. Nesse sentido, se ensinar uma língua estrangeira é aproximar a cultura do outro à nossa própria, não com o subterfúgio de valorização, mas sim de compreender que as diferenças culturais fazem parte da aquisição de uma segunda língua, o material didático juntamente com a metodologia

precisam ser contextualizados. Assim, os textos, as atividades bem como os debates que a sucedem precisam evidenciar o respeito à diversidade sociocultural e, também, favorecer o exercício da cidadania. Conforme Moita Lopes (1996) e Ferreira (2000), entender como a língua do outro funciona não significa alienar-se, ao contrário, possibilita ao aluno compreender o papel das línguas e das culturas na sociedade globalizada. Para Moita Lopes (1996, 1998), Canagarajah (1999, 2009) e Pennycook (2001, 2006), numa perspectiva que se pretenda crítica, o referencial de uma língua estrangeira possibilita ao aluno compreender-se como sujeito nas práticas socioculturais das quais participa.

Além do banco de Teses da Capes, fundamentamo-nos também em resultados de pesquisas sobre o livro didático, sendo a primeira delas a realizada por Tortato (2010) com base no Livro Didático Público de Inglês produzido por professores da educação básica do Estado do Paraná. O objetivo de Tortato (2010) foi identificar os possíveis interlocutores do livro didático produzido por um grupo de professores da rede pública e, também diagnosticar as possibilidades de esse material favorecer a efetivação da abordagem intercultural no ensino de inglês nas escolas públicas do Paraná. A pesquisadora concluiu, em sua dissertação, que, mesmo nessas condições, em que o professor se torna colaborador e autor de seu próprio material didático, ainda há indícios da influência exercida por exemplos didáticos tradicionalmente comercializados e utilizados nas escolas públicas, sendo, portanto, difícil ao professor desvencilhar-se de modelos culturalmente arraigados em nossa tradição escolar.

Segundo Moita Lopes (1996), ensinar uma língua estrangeira implica considerar a influência de aspectos como a pluralidade e a diversidade cultural, abordando os diferentes contextos culturais e históricos que se originam com a língua, socializando, assim, o conhecimento e proporcionando ao aluno o contato com diferentes culturas e línguas estrangeiras. Nessa lógica, a escola desempenha um papel importante, uma vez que é por meio dela que o aluno pode compreender que toda língua se efetiva nas interações sociais e resulta dos processos de negociação de significados socioculturalmente³ construídos. Para que isso ocorra, o ensino de uma língua estrangeira pode priorizar a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem como forma de alcançar uma visão crítica, necessária a uma aprendizagem efetiva.

No processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, tanto os conteúdos quanto a abordagem adotados podem perpetuar práticas alienantes com base no modelo

³ Destacamos o papel político da escola, tendo em vista que, em muitos casos, o aluno terá o contato sistematizado com a língua inglesa somente na escola pública ao longo de 7 anos, divididos em 2 aulas semanais de 50 minutos cada.

estereotipado do que seja aprender uma língua, quanto promover o debate sobre a língua e seu papel na sociedade. Isso significa dizer que uma prática crítica de ensino de língua pode possibilitar que as identidades sociais sejam construídas, uma vez que está imbricada em todo uso da linguagem (MOITA LOPES, 1996, 1998).

Diante disso, defendemos que, no ensino e na aprendizagem de língua inglesa, o acesso à diversidade de textos e a variados discursos permite ao aluno conhecer o uso da linguagem em situações diversas e reais, o que corrobora o seu desenvolvimento linguístico, discursivo e, conseqüentemente, favorece a sua compreensão dos significados (MOITA LOPES, 1996, 1998). Reiteramos que, além dos discursos veiculados em textos variados, a abordagem bem como as atividades de leitura propostas para esses textos são fundamentais para o desenvolvimento do letramento ideológico do aluno, ou seja, alinhado ao uso da língua como prática social (STREET, 1995).

No atual cenário de popularização da *web 2.0* como espaço de veiculação de discursos, soma-se ainda o fato de os textos provenientes do discurso digital desencadearam outros letramentos emergindo, portanto, a necessidade de incluir os discursos digitais no ensino de línguas a fim de favorecer o empoderamento do aluno na perspectiva do LC.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo versa sobre o arcabouço metodológico adotado nesta pesquisa, que tomou como base os pressupostos da Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, conforme Fairclough (1989; 2001), bem como sua aplicabilidade na análise de textos do discurso digital apresentados por duas coleções didáticas. Segundo Ramalho e Resende (2011), “a Análise de Discurso Crítica, em um sentido amplo, refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 12).

A Análise Crítica do Discurso como método foi conciliada nesta pesquisa com os estudos do letramento (STREET, 2003; FERREIRA, 2006), subsidiando, assim, a elaboração das categorias de análise com base nos aspectos socioculturais identificados nos textos dos livros didáticos. Para Street (2003), o letramento representa uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra de utilização da escrita. Por estar imbricado em valores, significados, crenças e ideologias de determinados grupos, o letramento está sempre enraizado em alguma visão de mundo e em algum contexto ideológico.

O aporte teórico e metodológico da ACD de Fairclough (1989, 2001), concilou a teoria crítica com as ciências sociais, disso resulta a preocupação com o discurso como material revelador de relações de poder. Segundo Ramalho e Resende (2011), a ACD ou como optam as autoras supracitadas ACD - pretende desvelar nos materiais empíricos, ou seja, nos textos, os discursos endossados pelas ideologias constitutivas das relações de poder. Além disso, conforme destacam as pesquisadoras, “[...] o objeto de estudo da ADC não é a linguagem como estrutura (sistema semiótico), tampouco apenas como evento (texto), mas também como prática social, ou seja, análises discursivas críticas privilegiam o espaço das ordens do discurso como espaço de geração de conhecimento sobre o funcionamento social da linguagem” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 41).

Feita essa breve retomada do aporte teórico e sua vinculação ao método da ACD, destacamos que nosso objeto de pesquisa – o livro didático – é tomado como um documento escolar, tendo em vista que representa uma escolha epistemológica, pedagógica e, portanto, política do professor, merecendo assim análise crítica sistemática.

OBJETIVO GERAL

Analisar, nos textos digitais veiculados no livro didático de língua inglesa, o modelo de letramento e as representações das identidades culturais brasileiras.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar o modelo de letramento implícito nos textos digitais.
- Relacionar os temas abordados nos textos digitais com as possibilidades de reflexão sobre a questão de identidade cultural.
- Analisar nos textos digitais que representações de identidade cultural são apresentadas.

PERGUNTAS DE PESQUISA

- Que características culturais estão presentes nos textos digitais dos livros didáticos de língua inglesa adotados pelo PNLD?
- Quais são as possibilidades de desenvolvimento de letramento do aluno nas propostas de leitura dos textos digitais?
- As propostas de leitura para os textos evidenciam ou corroboram qual modelo de letramento?
- Os textos digitais do livro didático favorecem a veiculação de que representações de identidades culturais brasileiras?

2.1. Pesquisa qualitativa e documental

A pesquisa que aqui se empreende se caracteriza como básica do tipo qualitativa, uma vez que nos permite, além de analisar os dados, interpretá-los problematizando e contextualizando os resultados. Conforme Chizzotti (2006), qualitativa refere-se à pesquisa cuja interpretação dos dados esteja relacionada com o contexto social. Isso não significa, porém, que uma análise de dados estatística não se enquadre numa pesquisa qualitativa, até porque o que caracteriza uma pesquisa como qualitativa é a problematização e o tratamento dispensado aos dados.

Esta pesquisa se caracteriza como básica e documental, visto que reconhece o livro didático como documento escolar que reverbera diferentes ideologias e visões de mundo, por essa razão, a análise qualitativa se adequa aos propósitos da pesquisa. Segundo Flick (2004), a pesquisa qualitativa não tem como base uma concepção única de teoria e metodologia, até

porque, para compreender o objeto de pesquisa, faz-se necessário conhecer diferentes abordagens teóricas e diferentes versões da realidade, a fim de delinear o método mais adequado às questões a serem respondidas pela pesquisa.

Nas Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa tem se consolidado como uma possibilidade de compreender os fenômenos sociais a partir da realidade vivenciada. Essa modalidade de pesquisa não apresenta uma diretriz preestabelecida para interpretação dos dados coletados, tendo em vista que considera a dinamicidade das relações. Para André (1983), o mais adequado seria utilizar o termo - *qualitativa* para referir-se às técnicas de coleta e aos tipos de dados obtidos na pesquisa e não à pesquisa em si.

Conforme Lakatos e Marconi (2007), a pesquisa qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar os fenômenos, para isso os dados precisam ser interpretados de forma flexível e, ao mesmo tempo, abrangente: “A finalidade da pesquisa científica não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos” (LAKATOS e MARCONI, 2007, p. 272).

Para Rampazzo (2002), os dados de uma pesquisa qualitativa não são estáticos e dissociados de um contexto social em movimento: “São ‘fenômenos’ que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos” (RAMPAZZO, 2002, p. 66).

A pesquisa do tipo documental representa uma das possibilidades de coleta de dados na Educação e em outras áreas sociais. Ao optarmos pela análise documental e pela análise de conteúdos, estamos considerando o nosso objeto de pesquisa – o livro didático – como documento legitimado nas práticas escolares. A análise documental consiste em uma técnica relevante na pesquisa qualitativa, uma vez que possibilita a articulação das informações já obtidas sobre o objeto, por meio de outras técnicas e as novas interpretações que ora se pretendem (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

2.1.1 Técnica da Análise de Conteúdo

Os livros didáticos sugeridos no Guia do Livro Didático PNLD 2011 foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; BAUER, 2008). A Análise de conteúdo “[...] é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (BAUER, 2008, p. 191).

A escolha dessa técnica de análise foi motivada pelo propósito de analisar a adoção ou não das práticas de leitura e de escrita como práticas socioculturalmente situadas. Dessa forma, ao analisarmos os textos dos livros didáticos, buscaremos evidenciar as marcas do discurso digital e que representações de identidades socioculturais os discursos dos textos revelam. Conforme Bardin (1977), não existe uma regra rígida para o uso da técnica de conteúdo, uma vez que o primordial é que esta deva estar alinhada aos objetivos da pesquisa. Além disso, o pesquisador discorre sobre a necessidade de reinvenção constante da técnica em face à variedade de temas e de perguntas de pesquisa, no caso de nossa pesquisa reconhecer o tratamento dado à diversidade cultural nas temáticas abordadas nos textos.

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para a manipulação de mensagens (conteúdos e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p. 46).

Na técnica de análise de conteúdo, “[...] as categorias ou temas são codificados: os dados brutos são sistematicamente reunidos e condensados em unidades que permitam a descrição das características mais relevantes do conteúdo” (CHIZZOTTI, 2006, p. 118). Essa análise se pauta na identificação e categorização dos temas dos textos e nas propostas de leitura a eles relacionados. Conforme Tílio (2006), a análise do conteúdo, doravante AC, apresenta-se relevante ao pesquisador da área de linguagem uma vez que permite analisar nos documentos o uso da linguagem na construção de identidades dos alunos e no estabelecimento de questões socioculturais subjacentes à proposta pedagógica do livro didático.

Para a análise dos dados, optou-se pela técnica de análise de conteúdo visto que objetivamos analisar, nos textos digitais veiculados no livro didático de língua inglesa, o modelo de letramento e representações das identidades socioculturais relacionadas ao Brasil e também mediante o levantamento dos adjetivos utilizados para referir-se ao país e ao povo brasileiro. A análise de conteúdo representa uma das formas de interpretar os dados de um texto e para isso contribui “[...] com um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio das unidades elementares que compõem produtos documentários: palavras-chave, léxico, termos específicos, categorias, temas [...]” (CHIZZOTTI, 2006, p. 115). Numa perspectiva menos estreita e redutora do texto, no entanto, a análise de conteúdo pode ser realizada a partir da identificação de temas e tópicos que, ao longo da análise, podem ser revistos e reconsiderados conforme os pressupostos teóricos adotados: “É preciso que o método de análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada, mas que também ajude a questionar frequentemente as

interpretações e ofereça indicações para interpretações alternativas” (ANDRÉ, 1983, p. 67-68).

2.1.2 Análise Crítica do Discurso e Letramento Crítico: diálogos

A Análise Crítica do Discurso teve início no final de 1980 e tem como objeto a análise crítica de textos e as imbricações desses com relações políticas, sociais e identitárias (WODAK, 2004; MEURER, 2005). Para Fairclough (1989, 2001), o discurso é uma forma de agir no mundo e está diretamente relacionado com a estrutura social. Por essa razão é construído socialmente. Além disso, considera que o “[...] discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Nessa perspectiva, o discurso se concretiza no âmbito social e, por essa razão, influencia tanto no processo de construção social de identidades quanto nas relações sociais. Fairclough (2001) identifica três funções do discurso: identitária, relacional e ideacional. A função identitária refere-se às construções da identidade no interior do discurso; a relacional toma como fundamento as relações e as representações dos participantes no discurso e, por fim, a ideacional, se refere a formas de significação dos textos. Fairclough (1989) adota o termo discurso como prática social porque “[...] em primeiro lugar, que a língua é uma parte da sociedade, e não de alguma forma externa a ela. Em segundo lugar, que a língua é um processo socialmente condicionado, que é condicionada por outras partes (não-linguística) da sociedade” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 22).

Desde sua criação em 1991, em um simpósio sobre teorias críticas realizado na Holanda, a ACD tem se consolidado como uma área interdisciplinar que tem como objeto de pesquisa a linguagem e seu funcionamento como instrumento de poder e de transmissão de conhecimento (WODAK, 2004). Por entender a natureza social e ideológica de todo o discurso, Fairclough (2001) acredita que o discurso, na condição de prática social, evidencia, quando não instaura, relações de poder. Ainda no que se refere à questão ideológica e sua intersecção com o discurso, o pesquisador argumenta que:

[...] as ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades são capazes de transcender a ideologia (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Conforme Meurer (2005), a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday influenciou sobremaneira na consolidação da Análise Crítica do Discurso de Fairclough, perspectiva essa com foco no desvelamento da opacidade do discurso e da interdependência entre discurso e sociedade. Meurer ainda ressalta que, na ACD, os textos são materializações das práticas sociais, “[...] além de ser descritiva, a ACD é interpretativa e procura ser também explicativa, propondo-se examinar os eventos discursivos sob três dimensões de análise que se interconectam: texto, prática discursiva e prática social” (MEURER, 2005, p. 83).

Nessa perspectiva, o texto é relacionado com as práticas sociais, por essa razão, precisa ter incorporada a preocupação com a questão da ideologia e da hegemonia. Em termos pedagógicos, Meurer (2005) acredita na viabilidade do método uma vez que possibilita que os textos sejam compreendidos em suas dimensões linguística, social e, sobretudo, ideológica.

Segundo Fairclough (1989), o uso do termo discurso e, não língua, perpassa sua compreensão de que:

[...] a visão de discurso da ‘língua’ como uma forma de prática social. O que exatamente significa isso? Em primeiro lugar, que a língua é uma parte da sociedade e não de alguma forma externa a ela. Em segundo lugar, que a língua é um processo socialmente condicionado, que é condicionada por outras partes (não-linguística) da sociedade (FAIRCLOUGH, 1989, p. 22)⁴.

Fairclough (1989) argumenta que o discurso é o resultado da interação em que figura o texto. Assim sendo, para compreender o discurso é preciso considerar condições sociais de produção e o processo de produção pelo qual passou na organização social, podendo ser categorizado em três níveis, quais sejam; *situação social; instituição social e sociedade em geral*. Diante dessas categorias, Fairclough (1989) sugere três dimensões para análise crítica do discurso; *descrição* – explora as propriedades formais do texto; *interpretação* – relaciona o texto ao processo de produção; *explicação* – relaciona a interação com o contexto social.

O método da ACD difundido por Fairclough (1989, 2001) propõe a análise do evento discursivo como: (i) texto (com base em suas características linguísticas); (ii) práticas discursivas (considera a situação de produção e circulação bem como os elementos de textualidade); e (iii), por fim, como prática social (com base nos aspectos sociais e ideológicos) (MEURER, 2005). “Ideologias estão estreitamente ligadas ao poder, porque a

⁴ “[...] discourse view of language as 'language' as a form of social practice'. what precisely does this imply? Firstly, that language is a part of society, and not somehow external to it. Secondly, that language is a socially conditioned process, conditioned that is by other (non-linguistic) parts of society”. (tradução nossa).

natureza dos pressupostos ideológicos está inserida em convenções particulares e a natureza dessas convenções depende da relação de poder a qual subjacente às convenções [...]” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 02)⁵.

Segundo Wodak (2004), nas produções de Fairclough, a linguagem está associada a questões de poder, de ideologia, de desigualdades sociais, cabendo, portanto, o desvelamento de como essas relações são reproduzidas nos discursos. “A ACD almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou do discurso)” (WODAK, 2004, p. 225).

Esta pesquisa fundamenta-se no método da ACD para analisar os textos dos livros didáticos e as possibilidades de desenvolver o letramento ideológico. Para tanto, tomamos como referência os pressupostos da ACD para analisarmos os textos do livro didático como prática social e não como discursos neutros e desprovidos de intencionalidade, portanto, dialoga com o postulado do Letramento Crítico. A proposta da ACD tem sido vinculada à Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday e Hassan em análise documental, porém nesta pesquisa⁶ optamos pelo postulado de Fairclough (1989, 2001) sobre discurso, poder e ideologia para fundamentação da concepção social de letramento e a dimensão política do ensino de inglês.

2.2 Ética na pesquisa

Os aspectos éticos adotados nesta dissertação tomam como referência o rigor necessário à pesquisa científica, este que perpassa desde a originalidade das reflexões aqui apresentadas até a relevância social da pesquisa. Ainda que essa seja uma pesquisa básica sem inserção do pesquisador em um *locus* para coleta de dados com outros seres humanos, o que destoaria do objetivo geral desta proposta, nossa preocupação repousou no rigor ético quanto à utilização e à referenciação das fontes consultadas com a atribuição de propriedade intelectual de todas as fontes e pesquisas consultadas.

Em seu artigo sobre as questões éticas, Celani (2005) aborda o tratamento ético necessário às pesquisas científicas, destacando as que se inserem no campo da Linguística Aplicada. Segundo a pesquisadora, além dos direitos salvaguardados de todos os participantes

⁵ “Ideologies are closely linked to power, because the nature of the ideological assumptions embedded in particular conventions, and so the nature of those conventions themselves, depends on the power relations with underlie the conventions” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 02). (tradução nossa).

⁶ Tílio (2006) em sua tese de doutorado aplicou as categorias da Linguística Sistêmico-Funcional para analisar coleções didáticas de inglês.

envolvidos (quando a pesquisa envolve seres humanos) precisa destacar também a problemática do plágio ou da apropriação do discurso de outrem. A autora ainda destaca a questão do tratamento dos dados e a problemática da manipulação de dados para o alcance dos resultados almejados.

No caso da pesquisa documental, o tratamento dos dados também precisa atender aos princípios anteriormente abordados por Celani (2005) até como critério para que a pesquisa seja validada como científica e tenha seus resultados chancelados como fidedignos.

3 TEXTOS DIGITAIS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Neste capítulo, apresentamos os critérios e as perguntas que nortearam a seleção dos textos digitais, seguido pela apresentação do *corpus* da pesquisa selecionado do Manual do Aluno e também das orientações contidas nos Manual do Professor. Apresentamos ainda uma sistematização dos textos e temas elencados para análise bem como as categorias elaboradas a partir da triangulação dos dados com o referencial adotado.

3.1 Critérios de seleção de textos e categorias

Os textos analisados nesta pesquisa foram selecionados a partir dos seguintes critérios (i) características de textos digitais e (ii) temáticas atreladas às questões de identidade cultural. Assim, selecionamos os textos das duas coleções de livros didáticos que, em sua temática, abordam aspectos de identidades socioculturais brasileiras.

3.2 *Corpus* da pesquisa

Os textos selecionados para análise foram escolhidos mediante a proximidade com textos veiculados no ambiente digital. Sendo assim, priorizamos os textos que apresentam características próprias de textos digitais, como *e-mail*, *webpage*, *on-line interview* e *on-line encyclopedia*, que, além de preservarem características como *layout* (aparência), conservam a função comunicativa própria desses textos e a indicação do endereço na *web* para sua conferência. Cumpre, todavia, salientarmos que observamos que, entre as duas coleções didáticas, há uma notável diferença quantitativa no uso de textos autênticos. Observamos que, embora a coleção *Links: english for teens* lance mão, com muita frequência, da figura do computador e do monitor, enquadrando textos variados e simulando o uso do computador, o dado que pode ser constatado é que a utilização exaustiva de imagens de computador e de páginas da *web* representou uma estratégia de *marketing* da editora para revestir a coleção com um aspecto atualizado, quando, na verdade, as imagens de telas de computador e simulações de conversas na *web* serviram apenas como enquadre para os textos e diálogos. Destacamos na tabela 02 que, ao longo da análise dos textos digitais em ambas as coleções didáticas, encontramos muitos fragmentos de textos adaptados e enquadrados em telas de computador. Por não representarem o *layout* de textos digitais que circulam socialmente na

web, não os caracterizamos como exemplares de textos digitais, razão pela qual foram selecionados para análise.

Tabela 02 – Total de textos digitais

	Links: English for teens	Keep in mind
E-mail	1	2
Webpage	2	5
Enciclopedia	1	-
Chat	2	-
Forum	1	-
Artigo	1	-
Total	8	7

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Nossa seleção de textos tomou as características do texto digital quais sejam; *links*, *layout* que o caracterize como *e-mail*, portal, *chat*, *webpage*, *on-line encyclopedia*; presença de endereço para recuperação do mesmo na *web* (no caso a URL). Do total de 17 textos digitais identificados em ambas as coleções didáticas, selecionamos 05 (cinco) que a nosso ver atendem as características apresentadas e também contemplam temáticas favoráveis a discussão das representações de identidades socioculturais brasileiras, conforme demonstrado na Tabela 03.

Tabela 03 – Textos selecionados

Coleção, ano e unidade	Text	Título	Tema
Links 6º - Unit 9	<i>E-mail</i>	Brazil is much more than that!	Cidades brasileiras
Links 7º - Unit 1	<i>Webpage</i>	Rio international school	Escola brasileira bilíngue
Links 9º - Unit 6	<i>On-line interview</i>	Teens have voice	O que mais gosta no Brasil
Keep 8º - Unit 10	<i>On-line encyclopedia</i>	Where was he born?	Personalidades brasileiras
Keep 9º - Unit 1	<i>Webpage</i>	Adventure teen travel	Turismo no Brasil

Fonte: sistematização da pesquisadora

3.3 Propostas de leitura dos textos digitais

Iniciamos analisando um *e-mail* presente na unidade 9 intitulado *Brazil is much more than that*, do livro *Links: english for teens*, indicado para o 6º ano. Esse *e-mail* ilustra uma

tradição bastante recorrente em livros didáticos de língua inglesa, que é a de manter uma visão estreita de língua e cultura. A esse respeito Moita Lopes (1996), em sua pesquisa com professores e estudantes de língua inglesa, identificou, por meio da análise de 100 questionários a visão estereotipada e até alienada com que aqueles sujeitos compreendiam o espaço da aula de língua inglesa. Segundo os dados da pesquisa de Moita Lopes (1996), a dimensão cultural nos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira acaba se tornando problemática na medida em que naturalizam visões positivas sobre a língua e cultura estrangeiras em detrimento da língua e cultura do aprendiz.

Além de discorreremos sobre os textos digitais selecionados nas duas coleções didáticas de língua inglesa, pretendemos também por meio da técnica de Análise de Conteúdo quantificar os termos presentes nos textos que evidenciam as representações sobre as identidades socioculturais brasileiras. Nosso ponto de partida foi analisar, nos textos digitais veiculados no livro didático de língua inglesa, o modelo de letramento e as representações sobre identidades socioculturais brasileiras. Destacamos, que no contexto da escola pública, a distribuição de livro didático para a disciplina de língua inglesa foi um avanço do Programa Nacional do Livro Didático, em face de um contexto desfavorável ao aprofundamento linguístico e discursivo do aluno com apenas 2 aulas semanais de 50 minutos. A distribuição de livros didáticos, além de endossar a relevância em se ensinar e aprender outro idioma na escola, evidencia que o material didático também pode contribuir na prática pedagógica do professor à medida que norteia os encaminhamentos dos conteúdos e serve de material de apoio para o estudo do aluno.

3.4 Análise do *corpus*

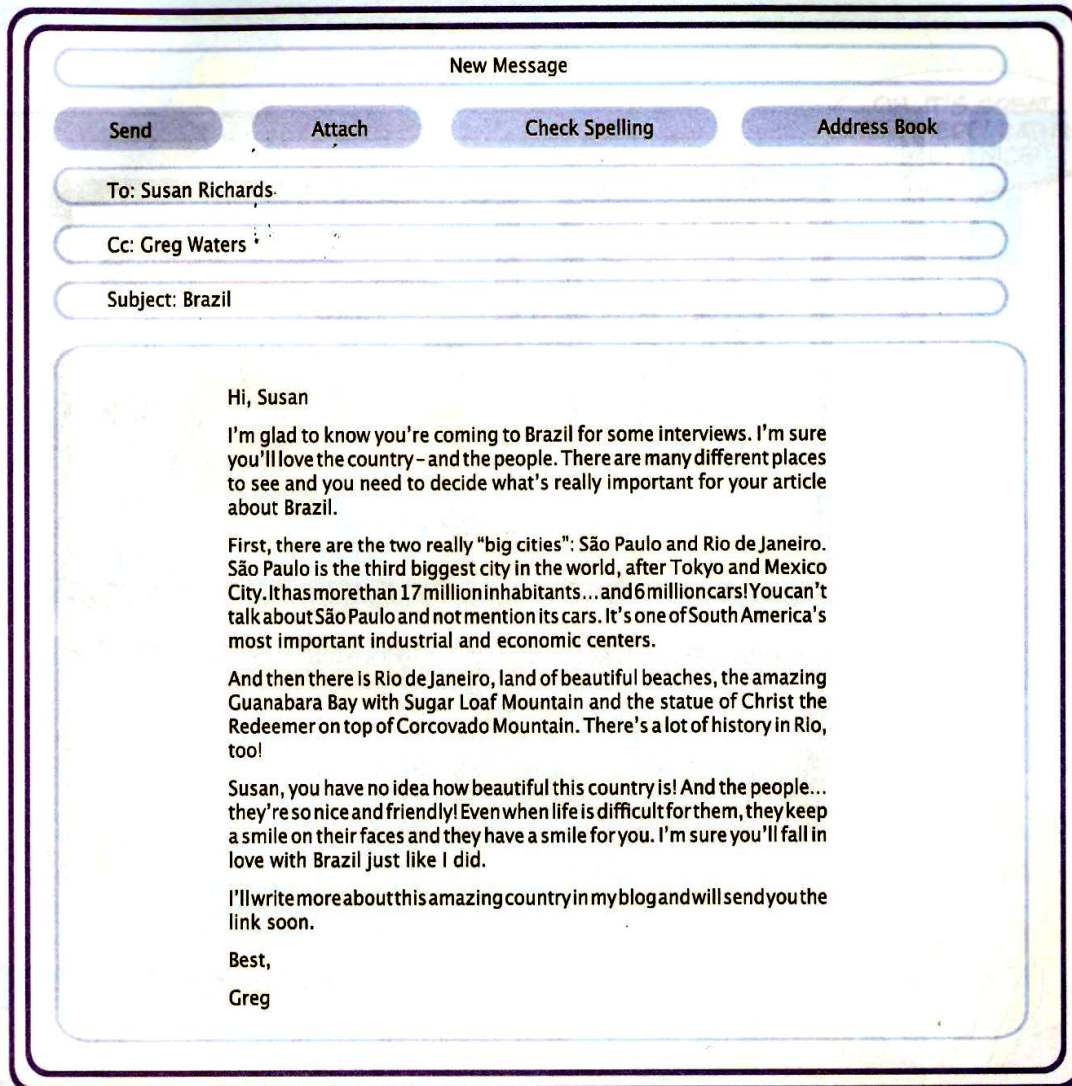
A coleção *Links: english for teens*, de autoria de Denise Santos e Amadeu Marques, publicada pela Editora Ática em 2009, reimpressa em 2011, passou pela anuência de uma equipe de especialistas do MEC, que, ao considerá-la adequada aos propósitos da disciplina no âmbito nacional, selecionou-a para o 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. Nossa análise evidenciou algumas incoerências entre o discurso apresentado no Manual do Aluno e também no Manual do Professor aos propósitos da disciplina, conforme preconizam os PCNs e os Temas Transversais. Essas incoerências começam no *Table os Contents* quando anunciam que em

toda Unidade da coleção tratar-se-á de um tema transversal. Cada volume da coleção é composta por 10 (dez) unidades subdivididas em três categorias; gramática, vocabulário e comunicação e, no *Table of contents* de cada volume são apresentados os Temas Transversais (conforme os PCNs) que serão abordados em cada unidade.

O primeiro texto digital é um *e-mail* presente na Unidade 9 do exemplar do 6º ano, cuja temática indicada na tabela de conteúdos no início do exemplar é Cidadania. Essa coleção optou por elaborar um elenco de personagens fictícios utilizados como locutores e interlocutores nos diálogos e nos textos ao longo das unidades. A Unidade 9 intitulada *Brazil is much more than that!* apresenta uma figura ilustrativa de um rapaz em frente ao computador digitando um e-mail. Na página seguinte o e-mail destacado possibilita ao aluno ler que a interação ocorre entre as personagens Greg e Susan, ambos professores de inglês. O professor Greg mora e trabalha no Brasil e envia à sua amiga Susan um *email* felicitando-a pela decisão de vir ao Brasil com o propósito de coletar informações para um artigo que está escrevendo. O *e-mail* aborda as características das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro e no *Table of contents* do Manual do Aluno anuncia que o Tema Transversal Cidadania será abordado juntamente com *estereótipos comumente associados ao Brasil*.

O *e-mail* foi selecionado para a análise tendo em vista que, além de transposto do ambiente virtual para o livro didático (o texto mantém visivelmente características de uma caixa de *e-mail*), a temática abordada referir-se às identidades socioculturais brasileiras, visto que aborda as características de duas cidades, São Paulo e Rio de Janeiro. Um dos primeiros aspectos que destacamos nesse texto repousa na artificialidade com que o discurso é utilizado no *e-mail*, entre Greg e Susan, dois amigos professores de inglês, personagens da coleção; o segundo parece abordar de forma estereotipada e naturalizada a forma como o locutor Greg se refere às cidades brasileiras, reiterando uma equivocada visão de que, em São Paulo, o que se destaca é seu caráter altamente industrial e financeiro, ao passo que na cidade do Rio de Janeiro, as paisagens do litoral estão em evidência. Vale ressaltar que um dos objetivos da unidade é justamente abordar os estereótipos associados à imagem do país, todavia, as atividades de leitura que precedem e sucedem ao texto parece não favorecer ao aluno o reconhecimento desta representação negativa sobre as cidades brasileiras.

Ilustração 01 – E-mail Unit 9⁷



Fonte: Links: english for teens. v. 6, 2009, p. 86.

⁷ Oi Susan,

Estou contente em saber que você está vindo ao Brasil para algumas entrevistas. Tenho certeza que você amará este país - e as pessoas. Há muitos lugares diferentes para ver e você precisa decidir qual é realmente importante para o seu artigo sobre o Brasil.

Primeiro há realmente duas 'grandes cidades', São Paulo e Rio de Janeiro. São Paulo é a terceira maior cidade do mundo atrás de Tóquio e da Cidade do México. Tem mais de 17 milhões de habitantes... e 6 milhões de carros! Você não pode falar de São Paulo sem mencionar seus carros. É um dos centros industriais e econômicos mais importantes da América do Sul.

E então há o Rio de Janeiro, terra de praias bonitas, a incrível baía de Guanabara com o morro do Pão de Açúcar e a estátua do Cristo Redentor no topo do morro do Corcovado. Tem muita história no Rio também.

Susan, você não tem ideia como este país é bonito! E as pessoas... elas são tão legais e amigáveis! Mesmo quando a vida é difícil elas mantêm um sorriso em seus rostos e elas têm um sorriso para você. Tenho certeza de que você vai se apaixonar pelo Brasil assim como eu.

Escreverei mais sobre este país incrível e te envio o link em breve.

Saudações, Greg. (tradução nossa).

A forma como a Unidade está estruturada bem como a artificialidade do texto digital utilizado como introdução da mesma parece pouco corroborar na discussão do tema transversal Cidadania. Ao longo do *e-mail*, a descrição feita das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro parece evidenciar representações estereotipadas de São Paulo como uma cidade conhecida apenas por seu trânsito caótico e seus centros industriais e comerciais, já a cidade do Rio de Janeiro é descrita como um cartão-postal com base em suas belezas naturais e pontos turísticos. Além disso, há um destaque significativo no último parágrafo do *e-mail* quando aborda o estereótipo do brasileiro gentil, hospitaleiro, alegre e subserviente aos visitantes.

Identificamos algumas limitações na Unidade em questão, que se propõe a abordar o tema transversal Cidadania, que conforme os dados parecem indicar, não foi contemplada nas atividades e, por essa razão, não favoreceu a compreensão do aluno brasileiro dos estereótipos construídos em países de 1º mundo em relação a nós, brasileiros, e como este se constrói socialmente. Outro ponto a destacar refere-se às características das atividades de leitura, que, da forma como são apresentadas, pouco possibilitam a superação do senso comum amplamente difundido de que São Paulo é sinônimo de rotina acelerada; trânsito caótico; milhares de *workaholic*, ou seja, pessoas viciadas em trabalho, ao passo que o Rio de Janeiro é relacionado às suas paisagens e ao seu potencial turístico.

Atividades de pré-leitura do *e-mail*.

1) Observe the scene and read the text quickly.

Then discuss in pairs: What kind of text is it? How do you know?

2) How is the text organized?

(SANTOS e MARQUES, 2009, p. 86).

Logo após o *e-mail* e essas duas questões prévias para destaque da constituição do texto, a atividade proposta é que, em duplas, os alunos completem um quadro e transcrevam os tópicos principais do *e-mail* sobre São Paulo; Rio e *Brazil* e também que destaquem do *e-mail* os principais pontos apresentados em cada um dos tópicos anteriormente apresentados.

Vale destacar ainda que, ao longo do *e-mail*, são apresentadas algumas características depreciativas sobre o povo brasileiro como na passagem “[...] *E as pessoas... elas são legais e amigáveis! Mesmo quando a vida é difícil para elas, mantem um sorriso em seus rostos e eles tem um sorriso para você*”. Quem vê o brasileiro dessa forma? A quem interessa a representação de povo brasileiro como amigável e alegre? Que indícios o texto revela de

identidades socioculturais brasileiras? Essas questões poderiam auxiliar o professor a desvelar o discurso veiculado pelo texto e, que reflexões são produzidas pelo aluno que interage com o material da forma como se apresenta.

Ainda que no Manual do Professor alguns *links* de páginas na *web* sejam sugeridos para a pesquisa, numa perspectiva de língua que se pretenda sociointeracionista, essa Unidade mostra-se limitada e pouco contextualizada para a discussão do que vem a ser cidadania e, tampouco, favorece a problematização dos estereótipos culturalmente construídos e socialmente aceitos sobre São Paulo e Rio de Janeiro.

No Manual do Professor, as sugestões são que nessa Unidade o professor explore, tanto no *layout* do texto quanto nas ilustrações, o conhecimento prévio dos alunos sobre o discurso digital apresentado no *e-mail* e suas respectivas características. Devido a opção teórica da coleção pela nomenclatura de gêneros textuais, propõe-se que a atividade de pré-leitura do *e-mail* seja o reconhecimento por parte dos alunos de que gênero textual se trata. Todavia, nessa abordagem, o reconhecimento perpassaria a identificação de características de um e-mail bem como sua função social, o que acaba não sendo contemplado na atividade proposta na sequência da leitura. Com exceção das expressões próprias do *e-mail*; *new message*, *send*, *attach*, *check spelling*, *address book*, que visualmente auxiliam o aluno a reconhecer que se trata de um texto digital, a unidade como um todo não recupera o tema e nem o texto em si, deixando a impressão de que o *e-mail* foi criado apenas para introduzir a Unidade sem maiores problematizações dos estereótipos e implicações nas atividades subsequentes.

Em *Links to explore*, no Manual do Professor, a coleção apresenta algumas sugestões de leituras extras.

Algumas prefeituras brasileiras apresentam textos em inglês nos seus *sites*. Caso haja tempo e interesse, pode-se aprofundar o tema (e produzir tabelas sobre atrações e características das cidades pesquisadas) visitando-se as versões em inglês de *sites* das prefeituras do Rio e de São Paulo, por exemplo (www.rio.rj.gov.br/riotour/en/ ou www.cidadedesaopaulo.com/ingles/index_eng.asp). Seria interessante de *sites* semelhantes relativos às cidades onde os alunos moram (SANTOS e MARQUES, 2009, p. 32).

Na perspectiva do LC, a mediação do professor de línguas é determinante para desconstruir conceitos distorcidos e concepções estreitas sobre o que seja aprender uma língua estrangeira e, nesse sentido, tomando apenas a Unidade apresentada pelo livro, observamos que esta não favorece no reconhecimento de representações positivas sobre as identidades socioculturais brasileiras e, tampouco, corrobora a formação cidadã. Nesse caso em

específico, na sequência do *e-mail* há atividades que exploram a competência linguística e vocabulário pertinente ao tema, como descrever lugares e usar o *There to be*, que parecem não garantir, da forma como está apresentada, o desenvolvimento do letramento ideológico do aluno. A habilidade da leitura, embora seja abordada, apresenta-se limitada uma vez que não explora o conceito de cidadania proposto para a unidade e nem motiva interpretações críticas sobre a construção e manutenção de estereótipos e a divulgação destes via discurso. A proposta de leitura para o *e-mail* está pouco alinhada à proposta sociointeracionista anunciada como perspectiva do livro didático, ao contrário, o que nossa leitura constatou, é que fica a critério do professor desconstruir essa visão estereotipada presente no *e-mail* e, para isso, seria necessário pesquisar informações sobre outras cidades, problematizando o tema e motivando os alunos a explorarem sua própria cultura e a reconhecer que se trata de um olhar estrangeiro para a nossa cultura.

Outro aspecto que destacamos é o de que, embora seja utilizado um *e-mail* (texto digital popular atualmente), a opção por esse texto parece não se basear nas funcionalidades deste na prática social, visto que não há no Manual do Aluno ou do Professor definição de *e-mail* ou produção escrita de um exemplar por parte dos alunos. Diante disso, o uso do texto digital *e-mail* (ainda que elaborado) especialmente para a Unidade parece ilustrar uma preocupação não com as temáticas abordadas ao longo das Unidades, mas sim dos conteúdos gramaticais a serem trabalhados, portanto, as atividades de leitura vinculadas ao texto digital *e-mail* são reconhecidas como constituintes do modelo autônomo de letramento, conforme Street (1995, 2003).

Ao longo do levantamento das pesquisas já publicadas acerca de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa, constatamos que há uma carência na oferta de materiais coerentes tanto com os documentos oficiais, quais sejam PCN e DCE quanto com a proposta de educação e concepção de língua que as próprias coleções alegam adotar. Observamos que, por ocupar um espaço de destaque dentro da cultura escolar, o livro didático continua tendo um *status* positivo na medida em que permanece sendo uma fonte de pesquisa confiável para a elaboração de aulas.

Conforme discorremos nesta dissertação, com base nas mudanças e novos usos da linguagem na *web*, ascende à demanda pela formação de um hiperleitor – que tenha condições de pesquisar, avaliar e produzir sentido para os diferentes arranjos textuais que encontra no ciberespaço. Esse pressuposto do letramento digital acaba não sendo adotado na medida em que os autores optam em fabricar um texto fictício para descrever duas cidades brasileiras e

enquadrá-lo na imagem de um monitor de computador, simulando um navegador de *web* (BEZERRA, 2011). Em contrapartida, é evidente que houve uma tentativa de trabalho a partir do estudo do texto *e-mail* por meio de perguntas de reconhecimento e não do estudo de diferentes modelos ou mesmo da produção pelo aluno.

As pesquisas consultadas sobre material didático evidencia que é utópico buscar um material didático adequado a todos os contextos socioculturais, já que, cada grupo social constrói um conjunto de valores e de significados a partir das práticas sociais em que participam e, nesse sentido, o discurso hegemônico muitas vezes presente nos livros didáticos, pode limitar a realização de práticas pedagógicas plurais e interculturais. Na perspectiva do LC, em que o processo de ensino e aprendizagem de língua pode tornar-se um espaço favorável à construção de identidades e ao (re)conhecimento e à valorização das culturas locais, destacamos, que todos os públicos para os quais se destina o livro didático precisam dispor de outros materiais de apoio e fontes de informação, sobretudo quando a natureza da disciplina é dinâmica, como é o caso do ensino de línguas.

Com base na proposta da ACD de Fairclough (2001), de que a língua congrega relações de poder, algumas questões poderiam ser acrescentadas às atividades da unidade a fim de ampliar o conhecimento do aluno e de promover uma leitura mais contextualizada e crítica sobre as cidades brasileiras e suas características. Destacamos o texto não verbal, que também poderia compor a unidade, ilustrando para o aluno outros cenários de São Paulo e do Rio de Janeiro, além dos que são apresentados no *e-mail*. Além disso, algumas questões problematizadoras poderiam ser propostas pelo professor a fim de motivar a reflexão dos alunos sobre o *e-mail* lido e sua temática.

- Você conhece São Paulo e Rio de Janeiro?
- Você concorda com as informações apresentadas no *e-mail* sobre essas cidades?

Justifique.

- Por que e por quem essa representação é difundida?
- Você sabe o que é estereótipo?
- Como desconstruir esses estereótipos?
- Que representações sobre ser brasileiro você elencaria? Por quê?
- Em sua opinião, que aspectos das cidades brasileiras poderiam ter sido apresentados no *e-mail*?
- E a sua cidade é conhecida por quais características?
- Você sabe o que é cidadania?

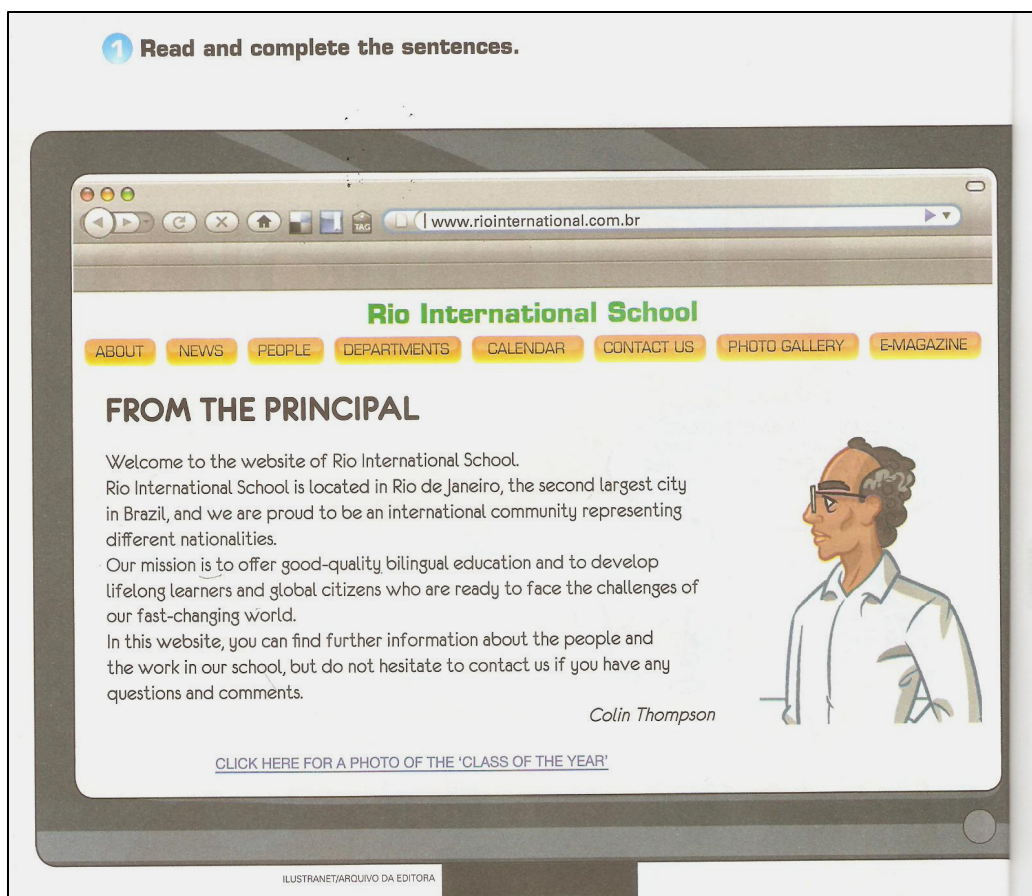
Essas questões são apenas sugestões que, no contexto dos NEL (STREET, 1995; MOITA LOPES, 1998), poderiam favorecer a desmitificação do que seja estudar língua, que, conforme Rajagopalan (2006), Ferreira (2006), Assis-Peterson (2007), Canagarajah (2009) e Moita Lopes (2010), significa mais do que a apropriação do código linguístico, significa a compreensão do papel social da língua na formação do sujeito e no desvelamento das representações das identidades socioculturais brasileiras diante da língua e da cultura que está estudando.

Conforme a pesquisa de Dias (2006), os livros didáticos, sobretudo, os importados parecem que mantem uma tradição de pouco incluir aspectos culturais de alguns países fora do círculo dos países hegemônicos tomados como referenciais de cultura, tal realidade dificulta uma abordagem multicultural e tolerante à diversidade. “Um material transcultural é capaz de oferecer exemplos de manifestações de cultura suficientes a ponto de levar o aluno a ter uma visão mais global da vasta riqueza cultural dos povos” (DIAS, 2006, p. 54).

O segundo texto digital analisado é uma *webpage* – página da *web*. Esse texto inicia a Unidade 1 intitulada *Teens*, presente no volume destinado ao 7º ano, também da coleção *Links: english for teens*. A proposta da Unidade é favorecer a identificação do gênero (terminologia adotada pela coleção) *página de internet* ou *webpage* e abordar o tema transversal do Multiculturalismo. Destacamos que, embora o Estado Paraná adote como documento norteador as Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008), as coleções analisadas tomaram como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que a coleção é distribuída para todo o território nacional, razão da inserção de temas transversais em cada uma das Unidades do livro.

A seguir apresentamos o segundo texto digital selecionado para análise.

Ilustração 2 – Webpage Unit 1⁸



Fonte: Links: english for teens. v. 7, 2009, p. 08.

O texto em questão simula uma página na *web* de uma escola internacional no Rio de Janeiro. Na página seguinte há uma imagem com a identificação das personagens fictícias da coleção sentadas em um cenário que remete à sala de aula. A imagem tenta contemplar a diversidade cultural a partir de personagens com características físicas diferentes (cabelo, cor de pele, nome, vestuário), reiterando o discurso do texto verbal de que uma escola internacional congrega uma diversidade de alunos.

⁸ Escola Internacional do Rio
Do Diretor

Bem-vindo à página da escola internacional do Rio.

A Escola Internacional do Rio está localizada no Rio de Janeiro, a segunda maior cidade no Brasil, e nós temos orgulho de ser uma comunidade internacional representando diferentes nacionalidades.

Nossa missão é oferecer educação bilíngue de qualidade e desenvolver aprendizes ao longo da vida e cidadãos globais que estejam prontos para enfrentar os desafios de nosso mundo com mudanças rápidas.

Nesta página você pode encontrar maiores informações sobre as pessoas e o trabalho de nossa escola, mas não hesite em nos contatar se você tiver qualquer pergunta ou comentários.

Colin Thompson (tradução nossa).

A esse respeito, a pesquisa realizada por Tílio (2006) em sua tese de doutorado em Letras, com base na análise de livros didáticos de língua inglesa, evidenciou que os contextos culturais apresentados em doze livros didáticos de 6 coleções importadas priorizam a visão hegemônica e imperialista de língua e cultura na medida que destacam os Estados Unidos e a Europa como berço da língua-alvo. A análise documental feita com base na Análise Crítica do Discurso ilustrou também a disparidade de concepções apresentadas pelos livros didáticos para níveis iniciante e intermediário. Enquanto o primeiro apresenta uma visão irreal e alienada de mundo, o segundo, parece indicar um compromisso social com a aprendizagem de língua inglesa no contexto do mundo globalizado.

Diante disso, reiteramos o papel central ocupado pelo material didático quer seja livro ou outro recurso na perpetuação de visões de mundo e de valores de determinados grupos sociais sobre outros. A partir disso, retomando a nossa análise da página da *web*, um detalhe importante é que a imagem apresentada na Unidade não está associada diretamente às atividades sugeridas na sequência, essas que, por sua vez, requerem do aluno apenas a retomada do texto verbal *webpage* e, não da imagem, que, nesse caso, parece ter sido utilizada como estratégia para preenchimento de página. Observamos que o tema Multiculturalismo é pouco abordado na Unidade, pois se observa apenas na imagem do professor negro Colin Thompson; de um aluno negro, Zedu, e uma aluna oriental Sayumi (ambos na imagem da sala de aula apresentada na página seguinte ao texto). Além disso, uma leitura possível seria problematizar o perfil do professor de inglês de uma escola internacional em relação ao da escola pública. *Qual a possível origem do professor Colin Thompson? O que é e quantas são as escolas internacionais no Brasil?* Essas questões poderiam desencadear o debate com os alunos sobre a função do ensino de línguas estrangeiras no contexto da escola pública, bem como a questão de o professor ser ou não falante nativo do idioma.

No que se refere às atividades de leitura propostas na sequência da *webpage*, observa-se a ênfase no reconhecimento do gênero (terminologia adotada no referencial da coleção analisada), por meio da seguinte atividade apresentada no livro sem qualquer comando (enunciado), conforme indicamos na sequência.

- | | |
|------------------------|---------------------|
| a) The text is a... | () a country. |
| () diary. | () a school. |
| () newspaper article. | () a musical band. |
| () webpage. | |
| b) It's about... | |

- c) I ... texts like this in Portuguese. () read.
 () read. () don't read.
 () don't read. (SANTOS e MARQUES, 2009, p. 09).
 d) I ... texts like this in English.

Relevante é destacar que, tanto o *e-mail* quanto a *webpage* dessa coleção, foram elaborados no tempo presente do indicativo e apresentam poucas características do discurso digital. Por se tratar também de um texto fabricado escrito com base em cognatos e tempos verbais consoantes aos propósitos para a Unidade, as dimensões temática, discursiva e gráfica são fundantes nesta análise, pois nos permitem problematizar se o texto, da forma como está apresentado, favorece ou mantém representações estereotipadas das identidades socioculturais brasileiras, se as atividades de leitura estão alinhadas a uma proposta de educação sensível à diversidade cultural. Constatamos que a Unidade 1 do volume do 7º ano parece manter a tradição de muitos livros didáticos em inserir o texto verbal e não verbal como pretexto para a decodificação, e não com foco na leitura crítica, visto que requerem do aluno a retomada de informações pontuais e o destaque para o vocabulário, como evidenciam as atividades na sequência.

2- Read the text again and write eight words you know.

3- In pairs, write four words you don't know.

Check these words in the dictionary – or ask your teacher!

(SANTOS e MARQUES, 2009, p. 09).

Outro aspecto que parece evidenciar o modelo autônomo de letramento repousa no fato de privilegiar a leitura do texto verbal em detrimento das possíveis contribuições que a leitura da imagem da página seguinte (sala de aula com alunos de cores, vestimentas e nomes diferentes) poderia ter na produção de sentido sobre o que vem a ser uma escola internacional. Ainda que nosso objeto não sejam as imagens, e sim os textos digitais, vale destacar a relevância que a formação do aluno para os multiletramentos tem na sua formação como cidadão, pois é a partir da problematização das cenas representadas nas imagens que os alunos poderão produzir sentidos; negociar significados; contestar estereótipos; ler nas entrelinhas;

levantar hipóteses, estabelecendo relações entre o que a imagem exhibe e seu conhecimento de mundo.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Edmundo (2010), em uma escola pública do Paraná com base no postulado do LC, evidenciou que, na produção de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa, os textos imagéticos (quando explorados de forma problematizadora) podem favorecer o processo de construção de sentidos e a desmitificação de estereótipos e visões discriminatórias veiculadas no texto. A pesquisa etnográfica realizada em colaboração com um professor de inglês de uma turma de 8ª série evidenciou que, o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, balizado pelo LC, favorece a pluralidade de opiniões; o desvelamento de discursos hegemônicos e a contestação de verdades endossadas socialmente.

No contexto dos NEL, a produção de sentido também ocorre por meio de imagens. Isso demanda que o letramento visual também seja explorado no contexto escolar, visto que as imagens são representações de ideários e visões de mundo particulares de determinados grupos, e estratégias de leitura também precisam ser ensinadas aos alunos para contestar os sentidos apresentados (FERREIRA, 2012). Além do próprio debate sobre o tema – escola internacional - pode-se ainda explorar o acesso a esse espaço e o *status* dele se comparado às escolas públicas brasileiras. Fazendo isso, o professor poderia ampliar o conhecimento de mundo do aluno favorecendo sua formação leitora crítica e mais engajada em questões socioculturalmente mais relevantes.

Novamente, na análise do 2º texto digital, *webpage*, observamos a opção pelo texto fabricado, não autêntico, e novamente a indicação no *Table of contents*, de um tema transversal que não se apresenta claramente ao longo da Unidade. No Manual do Professor, destaca-se que a habilidade de leitura depende do reconhecimento do gênero e de suas características composicionais, uma vez que a coleção adota a teoria dos gêneros textuais, por essa razão, a *webpage* é definida como um gênero. Lembramos que toda a transposição de texto digital para o suporte impresso pressupõe alguma descaracterização, a começar pela perda dos hiperlinks. Além disso, pode-se perder também referências importantes na caracterização do texto como a identificação do navegador (*Internet, Mozilla Firefox, Opera, Chrome*); opções de configuração do navegador (arquivo, editar, favoritos, ferramentas), entre outras características de uma *webpage*. Reconhecemos o desafio de incluir em materiais impressos textos digitais que no ambiente virtual não são estáticos. Assim, com a supressão de algumas características, depende do professor mediar o estudo do texto destacando entre

outras coisas a mobilidade e a não linearidade do texto em ambiente virtual. Pode ainda por meio da atividade de pesquisa na *web* sobre escolas internacionais, ampliar as informações dos alunos sobre o tema e iniciar um projeto temático incluindo o Tema Transversal Multiculturalismo, pouco abordado nas atividades da Unidade. Essa inclusive é uma sugestão apresentada no Manual do Professor, conforme destacamos.

Uma forma de praticar essa estratégia é, caso haja tempo e disponibilidade de computadores, propor a navegação em um website de uma escola internacional, por exemplo (veja sugestões a seguir). Em grupos, os alunos selecionam o 'roteiro' e escolhem um membro do grupo para anotar o roteiro. Após a tarefa, os grupos compartilham seus roteiros, como organizaram a leitura, o que leram, o que aprenderam (SANTOS e MARQUES, 2009, p. 13).

Cardoso (2011), em sua pesquisa de mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, também elegeu como objeto de pesquisa o livro didático de inglês e, a partir da análise documental de volumes indicados para o ensino médio, concluiu que tanto os exemplares do aluno quanto do professor das coleções indicadas pelo PNLD 2011 parecem evidenciar uma fragilidade de ordem teórica se comparado ao documento do MEC – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM). Além deste aspecto, Cardoso (2011) observou que os textos e as atividades de escrita, apresentados nos volumes analisados, pouco favorecem o desenvolvimento da leitura crítica do aluno, aspecto este evidenciado pelo excessivo uso de textos adaptados da *web* e/ou fabricados pelos autores para o trabalho com o tema da unidade ao invés do trabalho com base nos gêneros textuais – proposta sugerida inclusive pelas OCEM.

Outra pesquisa realizada com base no LC e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM foi a de Coradim (2008) no mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina, a pesquisa tomou como lócus um colégio de aplicação vinculado a uma universidade pública do estado do Paraná a fim de investigar as interpretações que duas professoras de inglês do ensino médio tinham em relação às OCEM. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas em áudio semi-estruturadas e análise das atividades de leitura. A pesquisa de Coradim (2008) evidenciou que as interpretações das duas professoras de inglês acerca de leitura crítica e LC são em partes divergentes do que propunha o documento OCEM, a medida que os dados revelaram; uso de língua materna nas instruções de atividades em sala de aula; atribuição à falta de competência linguística dos alunos na dinâmica adotada na aula e, por fim, pouco conhecimento das professoras pesquisadas sobre o LC. Destacamos como aspecto inovador o fato de a pesquisa de Coradim (2008) incluir na

dissertação as impressões de uma das professoras entrevistadas sobre a análise de dados da pesquisa. No que se refere aos dados, a pesquisa evidenciou as dificuldades por parte das professoras em identificar, nas propostas de leitura adotadas, algumas características do LC ou mesmo concordância aos pressupostos de leitura crítica conforme as OCEM. Todavia, ambas sinalizaram ao longo dos encontros com a pesquisadora a necessidade de mudança no direcionamento de sua prática pedagógica. Coradim (2008) concluiu que a formação continuada de professores de inglês tem um papel preponderante na consolidação de novas concepções de ensino e aprendizagem de inglês e destacou as contribuições da perspectiva do LC na formação cidadã do aluno na aula de idioma no contexto da escola pública.

Na perspectiva do modelo ideológico de letramento, observamos algumas limitações para a problematização das representações das identidades socioculturais brasileiras em propostas de leitura como a sugerida para a *webpage* da escola internacional. Primeiro, porque reduzem a estratégia de leitura à identificação de informações óbvias e que não requerem que o aluno retome o texto para poder responder o que se pede. Destacamos, que o texto poderia ser problematizado no sentido de provocar a reflexão dos alunos sobre a escola internacional, tema do texto e sua interface com o multiculturalismo – tema transversal anunciado pelos autores. Segundo, porque uma *webpage* de escola teria um discurso mais próximo da norma padrão, com termos alinhados aos propósitos publicitários de divulgação da *webpage* de uma instituição de ensino, o que, a nosso ver, não elimina, mas reduz as possibilidades de desenvolver o LC. Por outro lado, a opção pela temática do Multiculturalismo revela a preocupação com a pluralidade e a tolerância à diversidade, abrindo assim, precedente para que o professor realize outras atividades complementares e até projetos interdisciplinares a partir das questões sugeridas.

- Você conhece alguma escola internacional? Como você imagina que ela seja?

- Que diferenças você aponta que existam entre a sua escola e uma escola internacional?

- De que você mais gosta e menos gosta em sua escola? Justifique.

- Aponte as diferenças e as semelhanças entre os estudantes de sua escola (vestuário, religião, linguagem, gostos, características físicas e comportamentais).

- Em sua opinião, o que é multiculturalismo?

- Em relação à sua sala de aula, os alunos têm suas características respeitadas?

Justifique.

- Você considera a sua escola um espaço favorável ao multiculturalismo? Justifique.

Essas questões poderiam nortear o trabalho do professor na condução de atividades de pesquisa em grupo sobre o multiculturalismo no Brasil; de produção textual em língua inglesa; de elaboração de uma *webpage* ou mesmo *Blog* em inglês para a escola onde estudam; de produção de cartazes com fotos e legendas ilustrando a diversidade em sua escola; de questionários a serem respondidos por outros alunos na hora do recreio; na produção de textos para concurso de oratória sobre a temática. Diante disso, destacamos que, em relação à temática, a Unidade do livro poderia ser utilizada como introdução ao tema, o qual teria continuidade por meio de atividades elaboradas pelo professor e sugeridas pelos próprios alunos. No que se refere à dimensão discursiva e gráfica, novamente o fato de se tratar de texto fabricado e de a linguagem visual não estar diretamente relacionada à atividade de leitura, apontamos limitações na Unidade analisada, que não conceitua escola internacional e nem apresenta informações para os alunos para que possam, a partir do texto, aprender mais sobre o assunto ou se reconhecer como representado ou não no texto.

O terceiro texto analisado é uma *on-line interview* – entrevista *on-line* apresentada na Unidade 6 do volume 9º, também da coleção *Links: english for teens*. A Unidade, intitulada *Teens have voice*, pretende contemplar o tema transversal Trabalho e Ética (trabalho infantil e juvenil). Segundo a fonte informada no rodapé do texto, *on-line interview* foi retirado do *site Time for Kids (TFK)* – revista em língua inglesa de periodicidade semanal dedicada ao público jovem e também a professores. No *site* da TFK, é possível acessar conteúdos como vídeos, notícias, reportagens e artigos produzidos em língua inglesa e adequados ao nível de leitura do público jovem. Por se tratar de uma publicação que requer assinatura, nem todos os conteúdos do *site* podem ser acessados gratuitamente.

No livro didático, a entrevista retirada do TFK tem o propósito de discutir preferências de crianças em relação ao Brasil, conforme a ilustração 3 a seguir.

Ilustração 3 – On-line interview Unit 6⁹

2 The interview below comes from *Time for Kids (TFK)*, a news magazine for American classrooms. Read it and complete the table in pairs.

Visiting Brazil is one thing, but living in this amazing country is really something else, especially for kids! Find out why from the boys and girls who call it home: Christopher, 12; Warren, 11; Wallace, 11; Aline, 11; and Guilherme, 13.

TFK – WHAT DO YOU LIKE MOST ABOUT BRAZIL? WHAT DO YOU LIKE LEAST ABOUT IT?

Guilherme: This is a good place to live, the people are pleasant, and they eat healthy food. I live in a house near the rural area of Niterói. There are forests, trees and birds.

Warren: The things I like most about Brazil are the climate and the sense of community. The things I like least are the drugs and the violence. The violence comes from gangs, and they use lots of guns. I am afraid of walking alone because I am still small and don't know how to defend myself.

Wallace: I think that Brazil is a very good country to live in. I like the forests, waterfalls and the pure air, but I don't like the violence that has been increasing over the last few years.

Chris: I believe that the rest of the world knows that Brazil has a lot of good qualities. We have great artists, great beaches, pretty places and the world-famous Carnival (a celebration filled with music, dancing and parades).

Aline: The place where I live is full of peace and friendship, and this is what Brazil needs.

(From www.timeforkids.com/TFK/kids/hh/goplaces/article/0,28376,642487,00.html)

Fonte: Links: english for teens. v.9, 2009, p. 59.

Na entrevista supracitada destaca-se, na opinião das crianças, a beleza natural do país, com suas árvores, cachoeiras e ar puro, bem como a atitude positiva do povo brasileiro. No que se refere aos pontos negativos evidenciados na fala das crianças, a violência e as drogas aparecem como preocupações e desafios a serem superados pelo país, dado que aponta a artificialidade do discurso, uma vez que essas não seriam preocupações usuais de crianças e, sim de adultos.

A primeira atividade apresentada requer que o aluno retorne ao texto *on-line interview* e relacione, em uma tabela, as melhores coisas e os problemas no Brasil, conforme o ponto de vista dos entrevistados. No Manual do Professor, a proposta é que os alunos acessem essa

⁹ TKF – De que você mais gosta no Brasil? De que você menos gosta dele?

Guilherme – Este é um bom lugar para viver, as pessoas são agradáveis, eles comem comida saudável. Eu moro em uma casa próxima a área rural de Niterói. Há florestas, árvores e pássaros.

Warren – As coisas de que eu mais gosto no Brasil são o clima e o sentido de comunidade. As coisas de que eu menos gosto são as drogas e a violência. A violência vem das gangues e eles usam muitas armas. Eu tenho medo de andar sozinho porque eu ainda sou pequeno e não sei como me defender.

Wallace – Eu acho que o Brasil é um país muito bom para se viver. Eu gosto das florestas, cachoeiras e ar puro, mas eu não gosto da violência que tem aumentado ao longo dos últimos anos.

Chris – Eu acredito que o resto do mundo sabe que o Brasil tem uma série de qualidades boas. Nós temos grandes artistas, ótimas praias, lindos lugares e o mundialmente famoso Carnaval (uma celebração repleta com música, dança e desfiles).

Aline – O lugar onde eu moro é pleno de paz e amizade e é disso que o Brasil precisa. (tradução nossa).

entrevista na íntegra na página do TFK e, a partir disso, realizem uma discussão sobre as impressões sobre o Brasil apresentadas pelas crianças supostamente entrevistadas. Todavia, como os conteúdos na *web* tendem a ser substituídos com frequência, assim como nós não o encontramos, os alunos também não conseguirão recuperar o texto na íntegra tendo em vista que o conteúdo foi retirado do *site*, o que inviabiliza a atividade sugerida no Manual do Professor.

A segunda atividade na unidade está assim apresentada.

3- In groups, discuss: Do you agree with the points mentioned in the interview?

Is there anything you would add to (or remove from) the table above?

(SANTOS e MARQUES, 2009, p. 59).

Ainda que se trate de um texto não fabricado, haja vista que foi retirado e adaptado de um *site*, a ausência da referência adequada exigida para a recuperação do conteúdo na íntegra dificulta a contextualização do debate pretendido nas atividades subsequentes. *Quem são essas crianças? Quando esta entrevista foi realizada? Com que propósito essa entrevista foi realizada? Você concorda com essas impressões?* Na direção de considerar os letramentos digitais como dimensões atuais no ensino de línguas, no rodapé do texto poderia haver maiores informações para que o aluno e também o professor recuperassem o contexto de produção do referido texto da seguinte forma: Disponível em: <<http://www.timeforkids.com/>>. Acesso em: 22 jul. 2012. Essa noção temporal favoreceria o processo de produção de sentido e o debate acerca das impressões e das preferências de crianças que moram no Brasil.

Destacamos como favorável ao estudo introdutório do tema, que o aluno somente irá observar a integração do texto ao propósito da Unidade intitulada *Teens have voice* bem como a articulação com o tema transversal Trabalho e Ética e Trabalho Infantil e Juvenil na realização da atividade da página 66, resumida na resolução de uma sentença, na seção *Let's play*. Nessa atividade, é sugerido que os alunos leiam o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e completem a sentença conforme apresentamos na sequência.

Discuss in groups: what's missing in the sentence?

A hint: to complete the sentence, follow the pattern (fotos de mapas do Brasil coloridos) in the grid.

According to the Brazilian Statue of the Child and Adolescent, an adolescent is someone from ____ to ____ years of age.

(SANTOS e MARQUES, 2009, p. 66).

Na atividade de escuta – *listening*, da página seguinte ao texto *webpage*, o aluno tem de assinalar as palavras que identifica no discurso de crianças que participam de um programa de rádio, como pobreza, drogas, violência, famílias desfeitas, entre outras elencadas como problemas para as crianças. No Manual do Aluno, não há a descrição desses depoimentos das crianças e nem uma atividade integradora do discurso de criança na *On-line interview* com o discurso no programa de rádio.

No Manual do Professor, outra atividade complementar é sugerida para o desenvolvimento do tema. Trata-se de um projeto interdisciplinar que inclui a pesquisa na *web* e conhecimentos de outras áreas, como Língua Portuguesa e Geografia.

Links to explore

Consulte o link www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/8069.htm para informações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Making links

Havendo tempo e interesse em expandir o tema da questão do trabalho infantil, pode-se encaminhar um trabalho conjunto com o professor de Geografia investigando-se como esta importante questão social se configura no Brasil e em outros países. Os seguintes *sites* poderiam ser úteis nessa pesquisa: www.unicef.org/protection/index_childlabour.html www.dol.gov/dol/topic/youthlabor (SANTOS e MARQUES, 2009, p. 27).

O tema transversal Trabalho e Ética, Trabalho Infantil e Juvenil, conforme o Manual do Professor, seria abordado na aula 5, com a realização de pesquisas na *web* anteriormente sugeridas. No *Table of contents*, a Unidade 6 como um todo contempla o estudo dos substantivos contáveis e incontáveis (*many, much, few, a lot of*) e de palavras homófonas, incluindo no Manual do Professor a sugestão de um trabalho interdisciplinar com o professor de Língua Portuguesa para a realização de um projeto sobre Ortografia e com o professor de Geografia referente ao Trabalho Infantil no Brasil.

A proposta da Unidade 6 é destacar a participação do jovem por meio de opiniões em textos verbais e em arquivos em áudio disponíveis no CD do aluno, e de desencadear a discussão sobre a problemática do trabalho infantil. Todavia, os textos, da forma como são apresentados, e as atividades a eles relacionadas, não favorecem o alcance desse propósito, visto que o foco está na apresentação de opiniões de crianças conforme *On-line interview*

sobre o Brasil e nos depoimentos do programa de rádio na atividade de *listening*, em que algumas crianças falam de outras temáticas que não o trabalho infantil e juvenil. Em nenhum desses discursos, aparece o tema trabalho, somente no Manual do Professor, a título de sugestão de projeto interdisciplinar, além do que, o fato de o texto *On-line interview* não ser apresentado com maiores informações referentes ao seu contexto de produção, dificulta a problematização do discurso nele evidenciado.

Na proposta de tornar a sala de aula de inglês um espaço para a negociação de significados e de problematizar que representações das identidades socioculturais brasileiras são veiculadas em materiais didáticos e em textos utilizados como material de apoio à aprendizagem do idioma, cumpre salientarmos os modelos de letramento de Street (1995, 2003) como referenciais para refletir sobre práticas de letramento. Reiteramos que dos dois modelos de letramento – autônomo e ideológico - apresentados por Street (1995, 2003), em que o primeiro resultaria na compreensão de letramento com base na tecnologia da escrita, como produção neutra e autônoma, o segundo, representaria uma prática social vinculada a relações de poder, resultante de formas particulares de conceber valores, crenças, cultura e mundo no que se refere ao texto escrito, favorecem no desvelamento das representações construídas no contexto de ensino e aprendizagem de inglês.

Em nossa análise, a reiterada presença, nos textos da coleção *Links: english for teens*, do enfoque nas belezas naturais do Brasil (árvores, florestas, praias) e de menções ao estado do Rio de Janeiro, que, nesse texto, é representado pela cidade de Niterói, reduz os aspectos culturais do país, desconsiderando outras características, como: a miscigenação; a diversidade linguística; a questão climática tão diversa de uma região a outra; a problemática ambiental em face ao avanço desordenado da industrialização; o sistema político e educacional, entre outros. Ainda que tais temáticas possam ser desencadeadas pelo professor, o modelo de letramento autônomo, evidente na abordagem do texto e das atividades, ilustra a influência de uma tradição editorial em que o texto em língua estrangeira é elaborado ou selecionado como ponto de partida para o trabalho com a língua e não com o compromisso de problematizar as representações que emanam dos discursos. As dimensões linguísticas, discursivas e gráficas da Unidade 6, bem como as anteriormente analisadas da coleção *Links: english for teens*, evidenciam pouca inovação pedagógica em relação a materiais didáticos já disponíveis no mercado (livros consumíveis) e adotados pelas escolas públicas. Tal fato pode ser constatado na reutilização de imagens a partir de materiais anteriores, do próprio banco de imagens da Editora Abril.

A respeito da tradição editorial e sua influência na cultura escolar, destacamos a pesquisa realizada por Machado (2008) que teve como objeto de pesquisa materiais didáticos de inglês para crianças. O propósito da pesquisa etnográfica interpretativa da pesquisadora-autora do referido material didático - foi o de diagnosticar a adequação do material didático elaborado a pedido da secretária de educação de um município do estado de Goiás ao contexto sociocultural de turmas do 3º ao 5º ano de escolas municipais. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários aos professores e diretores das escolas selecionadas; observação das aulas e notas de campo. O material didático foi produzido a título de teste no contexto do Programa de Ensino de Língua Inglesa para Crianças – PELIC, sendo uma alternativa à necessidade de um material específico para o ensino de inglês para crianças de escolas municipais. Os dados da pesquisa de Machado (2008) ilustraram a expectativa dos professores em encontrar no material didático de sua autoria o usual guia do professor; resolução de atividades e tradução do vocabulário, reiterando a nossa assertiva de que o livro didático continua sendo um recurso central no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Diante da demanda verbalizada pelos professores entrevistados; das anotações de campo e das observações das aulas, Machado (2008) concluiu que o material por ela elaborado poderia passar por reformulações a fim de adequá-lo aos anseios dos professores municipais, anseios estes que incluíram os aspectos anteriormente citados, tendo destaque positivo o caráter unificador do ensino de inglês nos anos iniciais desencadeado pelo uso do mesmo material didático por todas as escolas daquele município.

Retornando ao nosso objeto de pesquisa, a análise dos textos digitais em coleções didáticas distribuídas pelo PNLD-2011, conforme Bezerra (2011), este se justifica a partir da constatação de que os alunos estão cada vez mais imersos em práticas de letramento mediadas pela *web*. Diante disso, a opção da editora de adotar a imagem de computadores e páginas da *web* como uma estratégia para despertar o interesse para a leitura figura, segundo Bezerra (2011), mais como uma estratégia para atrair a atenção do aluno do que uma preocupação com o reconhecimento dos gêneros digitais.

Em nossa análise da *On-line interview*, as atividades de leitura subsequentes e a própria apresentação do texto parecem favorecer pouco a identificação pelo aluno das especificidades do texto originário do ambiente virtual. Ainda que os Temas Transversais Trabalho e Ética, Trabalho Infantil e Juvenil não sejam contemplados nas atividades do Manual do Aluno, a atividade 3 sinaliza para uma tentativa de propor uma leitura mais comprometida com as temáticas e de favorecer a reflexão por parte do aluno tanto dos textos

quanto das temáticas que estuda na aula de inglês. As atividades de leitura para os textos que abordam as identidades socioculturais brasileiras podem ser contextualizadas em sala de aula a fim de favorecer que o aluno compreenda que todo o texto reflete uma visão de mundo e um conjunto de valores socioculturalmente construídos e, que, na condição de aluno de uma língua estrangeira, poderia desvelar os sentidos veiculados nos discursos a partir de questionamentos: *Quem são as crianças da entrevista? De que contexto sociocultural elas falam? Os depoimentos refletem fatos ou opinião? Você se identifica com essas crianças?* Diante desses aspectos elencados, o modelo ideológico de letramento poderia ser explorado e, por meio de práticas problematizadoras como esta sugerida, o aluno poderia compreender que língua e cultura são aspectos relevantes na construção e/ou negação de identidades sociais, e portanto, precisam ser exploradas de forma crítica desde a escola. Todavia, essa problematização depende da mediação do professor para poder aproximar a proposta da Unidade tal qual está apresentada rumo ao desenvolvimento do modelo ideológico de letramento.

No que se refere à mediação do professor para a desconstrução de visões estigmatizadas pelos materiais didáticos, os dados da pesquisa de mestrado em Letras realizada por Ferreira (2011b), com foco nas percepções das professoras e de alunos (as) sobre as representações de identidades sociais de gênero e raça/etnia, revelaram por meio de dados coletados resultantes de questionários e entrevistas; (i) a escassez de material de apoio; (ii) a falta de formação adequada e de conhecimento por parte do professor de línguas de uma proposta intercultural que contemple a problematização das representações sociais veiculadas em sala de aula e em materiais didáticos para o ensino de inglês. Ferreira (2011b) ouviu alunos (as) de duas turmas de 8ª série de escolas públicas diferentes em uma cidade do interior do Paraná e também duas professoras de inglês das respectivas turmas e constatou que a falta de adequação da prática pedagógica aos pressupostos sugeridos nos documentos oficiais, somada à ausência de consciência sobre o que efetivamente significa trabalhar numa perspectiva do LC, corrobora na perpetuação de modelos acríticos de ensino.

Retomando nossa análise do livro didático, apresentamos o quarto texto - *On-line encyclopedia*¹⁰, apresentado na unidade 10 da coleção *Keep in mind*, da Editora Scipione, de autoria de Elizabeth Y. Chin e Maria L. Zaorob, do volume destinado aos alunos do 8º ano.

¹⁰ Reiteramos que a presente pesquisa não adota a teoria dos gêneros do discurso e, por essa razão, em vez de verbete, adotamos o termo *enciclopédia virtual*.

Ilustração 4 – On-line encyclopedia Unit 10¹¹

- 1 These are some well-known Brazilian personalities. What do you know about them? Read and find some more information.

Born July 20, 1873, Cabangu, near Palmyra [now Santos-Dumont], Minas Gerais, Braz. Died July 23, 1932, Guarujá, São Paulo. Brazilian aviation pioneer who captured the imagination of Europe, and the United States with his airship and made the first significant flight of a powered airplane in Europe with his N. 14-bis. [...]



Santos Dumont

Available at: <www.britannica.com/eb/article-9065656/Alberto-SantosDumont>. Accessed on: June 15th, 2008.

Brazilian race-car driver (b. March 21, 1960, São Paulo, Brazil – d. May 1, 1994, Imola, Italy), was a fierce competitor who was renowned for his ruthless and risky maneuvers on the Grand Prix circuit and dominated the sport with 41 Grand Prix titles and 3 circuit world championships (1988, 1990, and 1991). [...]



Ayrton Senna

Available at: <www.britannica.com/eb/article-9115583/Senna-Ayrton>. Accessed on: June 15th, 2008.

Source: *Encyclopedia Britannica*.

Fonte: *Keep in mind*. v. 8, 2009, p. 109.

Esse texto é uma *On-line encyclopedia*, disponível na Unidade 10, intitulada *Where was he Born? que*, ao contrário da coleção anterior, não é apresentada para trabalhar com os temas transversais ao longo das unidades. A coleção apresenta os conteúdos na seção *Scope and sequence*, em que se descreve o que será abordado em cada Unidade (*grammar, vocabulary, language corner, listening, speaking, reading, writing, food for thought, cool, project*).

Selecionamos a *On-line encyclopedia*, dentre outros textos digitais apresentados pela coleção, pelo fato de esse, em específico, abordar personalidades brasileiras, Santos Dumont e Ayrton Senna, texto que fora retirado do *site* da Enciclopédia Britânica, onde está disponibilizado na íntegra. No processo de didatização do texto da enciclopédia, as autoras optaram por adaptar os textos sobre Santos Dumont e Ayrton Senna. Isso se torna evidente quando do acesso ao *site* da enciclopédia e da observação de que a foto de Santos Dumont, disponível na *web*, não é a célebre imagem apresentada no livro didático. O mesmo se aplica à foto de Ayrton Senna, que, no texto da *web*, não dispõe de imagem. A proposta da Unidade é abordar personalidades importantes nacionais e estrangeiras. Mesmo em se tratando de uma adaptação do texto digital, pois houve, além da inserção de fotos do banco de dados da

¹¹ Nascido em 20 de julho de 1873, Cabangu, próximo a Palmira (hoje Santos Dumont), Minas Gerais, Bras. Morreu em 23 de julho de 1932, Guarujá, SP. Pioneiro da aviação brasileira que capturou a imaginação da Europa e Estados Unidos com seu dirigível e fez o primeiro voo significativo com avião na Europa com seu N.14 Bis.

Piloto de corrida brasileiro, 21 de março de 1960, São Paulo, Brasil – 1º de maio de 1994, Ímola, Itália, foi um concorrente feroz que ficou conhecido por suas manobras implacáveis e arriscadas no circuito de Grandes Prêmios e dominou o esporte com 41 Títulos de Grandes Prêmios e 3 campeonatos mundiais (1988, 1990, 1991). (tradução nossa).

editora, o recorte do texto original, é possível identificar que se trata de uma enciclopédia digital pelas informações (endereço da URL apresentadas no rodapé) referentes ao texto.

O professor poderia destacar que há diferença nas fotos apresentadas no *site* da Enciclopédia Britânica e no livro, por conta dos direitos autorais, e enfatizar o uso de sinais de pontuação [...] que indicam que o texto original continua. No que se refere às atividades de leitura apresentadas na sequência do texto, observa-se a preocupação em desencadear um debate entre os alunos sobre os feitos que tornaram Santos Dumont e Ayrton Senna conhecidos. As perguntas apresentadas na sequência do texto como; *Por que essas pessoas são conhecidas? Qual é a importância delas? Você acha que elas fizeram a diferença? Você as admira? Por que sim ou não? Quem você considera importante? Por quê?* Parecem evidenciar que, a escolha de um texto autêntico em detrimento de um texto fabricado, somada à reflexão sugerida nos questionamentos possibilitam que o aluno participe efetivamente da aula, contribuindo, levantando hipóteses e problematizando as representações de personalidades brasileiras conhecidas e de seus feitos para a sociedade. Diante disso, ao propor essa problematização a respeito do notório reconhecimento mundial de Santos Dumont e de Ayrton Senna, as autoras ilustram a preocupação em dar voz ao aluno, deslocando a discussão, antes centrada nas celebridades brasileiras, para as ações de pessoas do entorno sociocultural ao qual o aluno faz parte. Para tanto, questões abertas são apresentadas para que o aluno traga para as discussões sua forma de compreender o tema. Essa proposição torna-se ainda mais evidente quando, na atividade 3, na sequência da leitura da *webpage* de uma organização não governamental – ONG, a seguinte problematização é apresentada:

Food for thought

O que torna as pessoas famosas ou conhecidas?

1- Compare as pessoas apresentadas na primeira atividade e as que fazem parte do projeto OldNet. Em sua opinião, elas são mais, menos ou igualmente importantes? São igualmente conhecidas?

2- Você acha que projetos como OldNet deveriam ser mais difundidos? Por quê?

3- Você conhece projetos semelhantes em sua cidade?

(CHIN e ZAOROB, 2009, p. 109).

A problematização desencadeada pela Unidade supera o trabalho com o texto como pretexto para introdução e/ou revisão de aspectos linguísticos comum em Unidades Didáticas de inglês. O fato de as autoras terem inserido a célebre foto de Santos Dumont com seu

chapéu-panamá possivelmente ocorreu em razão de essa foto compor o banco de dados da editora e, também, pelo fato de o aluno já dispor de conhecimento prévio sobre a imagem do avião usando esse chapéu. A proposta da Unidade é, a partir de informações sobre duas personalidades brasileiras, contestar as razões pelas quais alguns sujeitos ganham notoriedade e destaque internacional, em detrimento de outros que, por não serem de áreas que tradicionalmente a mídia busca e elege como ídolo nacional, acabam por não serem reconhecidos.

Na perspectiva defendida nesta pesquisa, a sala de aula de inglês, mais do que favorecer o contato do aluno com outra língua e cultura, precisa favorecer o desvelamento das representações das identidades socioculturais brasileiras e isso é possível na medida em que os textos selecionados, bem como suas atividades, são contextualizadas a partir dos referenciais culturais que o aluno tem. Fazendo isso, com base nas pesquisas de Tílio (2006, 2008), Moita Lopes (2003), a sala de aula de língua inglesa poderia tornar-se um espaço profícuo à valorização das diferenças e ao (re)conhecimento das culturas locais, possibilitando ao aluno brasileiro que tem contato sistematizado com o idioma, apenas via escola pública, uma oportunidade para reconhecer-se como sujeito socioculturalmente construído.

Diante da coerência entre as atividades de leitura e de escrita ao longo da unidade, e do uso de personalidades nacionais das diferentes esferas sociais, como Chico Mendes, Tarsila do Amaral, Monteiro Lobato, Chiquinha Gonzaga, Cecília Meireles, Aleijadinho e Cora Coralina, e, ainda, em face da pouca descaracterização do texto digital quando da transposição para o livro didático, consideramos a proposta do texto e das atividades de leitura favoráveis e adequadas ao modelo ideológico de letramento, bem como à reflexão sobre que representações de identidades socioculturais brasileiras os discursos do texto estão fundamentos.

Destacamos que a Unidade 10 apresenta, além das atividades iniciais envolvendo personalidades nacionais, textos verbais e não verbais de personalidades estrangeiras; Neil Armstrong, Irmãos Lumière, Pedro Álvares Cabral, Albert Einstein, William Shakespeare, Victor Brecheret, Beethoven, Thomas Edison, ou seja, engloba o estudo de outras personalidades sem desconsiderar o contexto sociocultural do aluno.

No que se refere aos letramentos digitais, destacamos que a enciclopédia foi, por muito tempo, a única fonte de pesquisa escolar, sendo assim, o aluno já está habituado em sua vida escolar a interagir com esse texto. Outro aspecto positivo desse texto analisado é a presença da fonte e da data em que a pesquisa foi feita, favorecendo a articulação entre

letramentos digitais e letramentos escolares, e possibilitando ao aluno compreender, por sua vez, a dinamicidade da língua e dos espaços alternativos de interação com textos autênticos.

Diante disso, destacamos uma pesquisa realizada por Bezerra (2011) referente à presença e ao tratamento dados aos gêneros digitais em livros didáticos de língua portuguesa. A pesquisa foi realizada com base na concepção sociointeracionista de linguagem e, na concepção de gêneros textuais/digitais como manifestações discursivas fluidas e híbridas. Bezerra (2011) constatou que nas duas coleções didáticas de língua portuguesa para o ensino fundamental II poucos são os gêneros digitais presentes, sendo estes representados apenas pelo *e-mail*, *blog* e *chat*. Além disso, o pesquisador destaca o aspecto artificial e a demasiada descaracterização dos gêneros e o enfoque na dimensão linguística quando transpostos para o material impresso, dificultando assim o estudo e o reconhecimento da função social de cada um e das suas características composicionais. Por fim, Bezerra (2011) destaca que a inserção de gêneros digitais em livros didáticos representa significativa oportunidade de debater com o aluno os novos usos da linguagem e a natureza dinâmica da língua, dado que não pode ser contemplado na análise realizada pelo pesquisador em que os gêneros inseridos nas unidades dos livros didáticos representaram pretexto para o trabalho com a norma padrão, em detrimento da problematização do discurso.

O 5º texto, analisado a seguir, é uma *webpage* apresentado na Unidade 1 do volume 9, também da coleção *Keep in mind*. Discorre sobre pontos turísticos no Brasil, com destaque para as belezas naturais, atraentes aos visitantes que, nesse caso, são jovens. O *site* original do texto é <www.allensguide.com>, destinado à divulgação de pacotes turísticos e de acampamentos para o público jovem. A *webpage* sofreu algumas adaptações da *web* para o livro didático, perdendo seu *design* original com *links* e imagens, mas manteve o texto na íntegra, a fonte e a data da pesquisa.

Ilustração 5 – Webpage Unit 1¹²

2 Now read the text. Which area does Adventure Teen Travel take the tourists to?

Adventure Teen Travel takes the tourists to: _____.

Adventure Teen Travel offers adventure camps, teen tours and travel programs designed specifically for students aged 11-18 to some of the most amazing places on the planet. Come experience the spirit of adventure!

Brazil is an unusually blessed nation of beauty, diversity and harmony. Five thousand miles of coastline and beaches, lush rainforests and wetlands, breathtaking waterfalls, and some of the oldest cities and architecture in the New World await your discovery in this South American paradise.

Explore the “Marvellous City” of Rio de Janeiro, a sensual blend of tropical waters, white sands and lush green peaks. Rio is a city with an unsurpassed urban vibe and energy where you will have the opportunity to relax and tour the sites. Highlights include a cogwheel train ride to Rio’s famous statue of Christ the Redeemer atop Corcovado Mountain, cable car up to the famous Sugarloaf for a sunset view over the bay, riding the *bondinho* (streetcar) to visit the quaint colonial district of Santa Teresa, and famous white beaches like Barra, Ipanema and Copacabana.

In the surrounding area, we visit Ilha Grande, the largest island in the Costa Verde Bay. Only a short ferry ride from the bustle of Rio, this island is a mountainous ecological sanctuary with pristine rainforest lagoons, waterfalls and dozens of beautiful deserted beaches. We undertake several incredible excursions into the Serra da Bocaina mountain range with daily treks into amazing ecological reserves, like Joatinga and Mamanguá.

Other activities include canoeing the warm waters of Mamanguá to explore this ecotourism refuge which has the largest and best-preserved Ilha Grande Bay mangroves.

Available at: <www.allensguide.com/programs/att-brazil.html>. Accessed on: July 12th, 2008.

Fonte: Keep in mind, v. 9, 2009, p. 16.

¹² Viagem de aventura jovem oferece acampamentos de aventura, turismo jovem e programas de viagem desenvolvidos especialmente para estudantes de 11 a 18 anos para alguns dos lugares mais incríveis do planeta. Venha experimentar o espírito de aventura!

O Brasil é uma nação excepcionalmente abençoada por beleza, diversidade e harmonia. Cinco mil milhas de litoral e praias, exuberantes florestas tropicais e pântanos, cachoeiras de tirar o fôlego, e algumas das mais antigas cidades e arquiteturas do Novo Mundo aguardam sua descoberta nesse paraíso na América do Sul.

Explore a “Cidade Maravilhosa” do Rio de Janeiro, uma combinação sensual de águas tropicais, areia branca e picos verdes exuberantes. Rio é uma cidade com uma inigualável vibração urbana e energia onde você terá a oportunidade de relaxar e visitar os locais. Destaques incluem volta no trem para a famosa estátua do Rio do Cristo Redentor no topo no Morro do Corcovado, teleférico para o famoso Pão de Açúcar para uma vista do pôr do sol sobre a baía, e andar de bondinho para visitar o bairro pitoresco colonial de Santa Tereza e famosas praias brancas como a da Barra, Ipanema e Copacabana.

Nas imediações nós visitamos a Ilha Grande, a maior ilha da baía da Costa Verde. Somente uma volta curta de balsa do alvoreço do Rio, esta ilha é um santuário ecológico com intocáveis lagoas de florestas tropicais, cachoeiras e dúzias de bonitas praias desertas. Nós realizamos diversas excursões para a Cordilheira da Serra da Bocaina com caminhadas diárias dentro de reservas ecológicas, como Joatinga e Mamanguá.

Outras atividades incluem canoagem nas águas mornas do Mamanguá para explorar esse refúgio ecoturístico que tem o maior e o mais preservado dos manguezais da Baía da Ilha Grande. (tradução nossa).

Assim como o texto anterior da coleção, as autoras optaram pelo uso de textos autênticos que circulam na *web*, sendo, a nosso ver, as adaptações observadas resultado dos impedimentos legais de uso de imagens do *site*. A unidade toda aborda o turismo e, para tanto, apresenta ao aluno fotos de cidades brasileiras (Salvador, Foz do Iguaçu) e textos sobre Brasília e Macapá.

O texto é apresentado em dois momentos distintos. No primeiro deles, o aluno tem de levantar hipóteses a partir do cabeçalho da *webpage* e marcar as opções corretas que focam na identificação do texto e no objetivo do texto. O segundo momento é o texto verbal, que aborda alguns pontos turísticos brasileiros e sugestões de esportes que podem ser praticados no turismo de aventura, tais como excursões por reservas ecológicas e canoagem em águas e refúgios naturais preservados.

A atividade de leitura na sequência do texto verbal está assim apresentada:

3- Work and discuss with a classmate.

a) Find and underline the places that the tourists will visit in Rio and the surrounding area.

b) Would you like to visit these places or would you prefer to go to other sites? Where?

(CHIN e ZAOROB, 2009, p. 16).

A primeira questão requer do aluno a retomada de informações pontuais no texto, ao passo que a segunda, por ser uma questão pessoal, favorece a expressão da opinião do aluno sobre o turismo de aventura e pontos turísticos no Brasil que conhece. Assim como os demais textos analisados, esse também adota determinados estereótipos para discorrer sobre o Brasil (árvores, floresta, natureza, cachoeira, praias, Rio de Janeiro, Copacabana, Cristo Redentor). Esse aspecto será sistematizado quantitativamente mais adiante, com a análise de conteúdo dos textos.

Todavia, destacamos como positiva a adequação do texto e da atividade de leitura ao propósito da Unidade, que é o de discorrer sobre cidades e lugares turísticos, sendo as adaptações feitas na *webpage* a princípio não prejudiciais à produção de sentido, já que outras atividades de leitura sugeridas na sequência corroboram a compreensão do propósito desse texto digital que é o de divulgar pacotes turísticos.

No que se refere ao modelo de letramento desta análise, destacamos novamente a seção *Food for thought* como desencadeadora de uma consciência crítica do aluno no que tange às informações apresentadas no texto *webpage*. Essa consciência, alinhada ao modelo

ideológico de letramento que contempla conhecimentos e opiniões pessoais do aluno, refletindo a concepção de língua como prática social, construída com base em determinadas condições culturais, sociais e ideológicas, torna o material adequado ao reconhecimento das representações sobre as identidades socioculturais brasileiras.

1-Você já teve a oportunidade de viajar pelo Brasil? Se sim, que lugares conheceu? Se não, que lugares gostaria de conhecer e por quê?

2- O Brasil é um país de realidades diversas. Como conhecê-las de perto pode nos tornar melhores cidadãos? Pense em exemplos.

3- Que imagem as pessoas de outros países têm do Brasil? Considere, por exemplo, a imagem passada pelo texto que você acabou de ler e pela mídia em geral. Ela corresponde à realidade? Se não, por que se divulga essa imagem do país e quais são as consequências disso?

(CHIN e ZAOROB, 2009, p.17).

Além das questões apresentadas, no final da Unidade, é sugerido um projeto que inclui a criação de um guia turístico sobre sua região, em inglês, mostrando aos possíveis visitantes fotos e maiores informações sobre os lugares. Depois de criado, o *travel brochure* pode ser exposto em sala de aula e, a partir dele, problematizar quais dos trabalhos serão mais eficientes em atrair visitantes e por quê? No Manual do Professor, é sugerido que os alunos criem um *Blog* em inglês para a turma e nele publiquem informações sobre férias, feriados e viagens realizadas pelos alunos.

Na proposta de ensino de inglês consoante ao postulado do LC, o discurso pode tanto favorecer o estabelecimento de visões equivocadas e estereotipadas, quanto ser o aspecto desencadeador de novos significados e valores. Equivocadas quando induzem o aluno a acreditar que aprender uma língua estrangeira significa relegar sua própria identidade e cultura em detrimento da língua e cultura que está estudando e, estereotipadas, porque, a língua quer seja inglesa ou outra não é uma produção homogênea, por isso, todo o texto e o discurso que dele emana precisam ser problematizados como uma vertente discursiva assentada em determinadas relações de poder e intenções. Conforme discorreremos ao longo dos capítulos I e II desta pesquisa, um dado incontestável é o papel central ocupado pelo livro didático na manutenção de concepções de língua e cultura e, conforme analisado nos textos do discurso digital da coleção *Keep in mind*, não são repositórios de verdades inquestionáveis, pelo contrário, são apresentados ao aluno de forma contextualizada e problematizadora. Além disso, por terem sido textos autênticos e recuperáveis na *web*, observa-se a preocupação das

autoras em trazer para a sala de aula de língua inglesa da escola pública um discurso não fictício, mas veiculado para alguns interlocutores que podem viajar pelo Brasil.

Retomando o postulado de um ensino crítico de língua inglesa, é válido destacar que para as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008); pesquisas de Moita Lopes (1996; 1998); Ferreira (2000; 2006; 2012); Canagarajah (1999); Apple (2006); Tílio (2008); o LC está alinhado a uma concepção de língua como prática social, sedimentada sob determinadas condições de produção e influenciada por relações de poder. Dessa forma, os textos veiculados no livro didático de língua inglesa precisam ser explorados como detentores de discursos e, por conseguinte, detentores de ideologias que quando não problematizadas, sedimentam representações distorcidas das identidades socioculturais brasileiras. Nossa análise dos textos foi norteada pelo pressuposto de que ensinar língua inglesa na perspectiva crítica significa ampliar a visão de mundo do aluno, possibilitando-lhe, partindo de seus conhecimentos prévios, a aprendizagem de inglês e a construção de identidades sociais de raça, de gênero, de classe, de papel social, entre outras por uma perspectiva da tolerância e do respeito.

3.4.1 Análise de Conteúdo: textos e temas

A análise de conteúdo é uma técnica de coleta de dados que auxilia na sistematização e na quantificação de informações de textos e/ou documentos. Ao longo das análises dos textos digitais, elencamos algumas temáticas recorrentes explicitadas nos textos na forma de adjetivos. Essa proposta de análise de conteúdo tomou como referência uma pesquisa feita por Moita Lopes (1996), quando analisou em 100 questionários respondidos por professores e estudantes de inglês, as atitudes destes em face à língua e cultura estrangeira. Ao propor nos questionários que os sujeitos da pesquisa identificassem os adjetivos que melhor representavam sua impressão do povo brasileiro e dos povos de língua inglesa, o pesquisador concluiu que houve (i) maior ocorrência de adjetivos positivos relacionados aos povos de língua inglesa (sério, educado, trabalhador, realista, formal, disciplinado); (ii) maior ocorrência de adjetivos negativos relacionados ao povo brasileiro (desonesto, brincalhão, mal-educado, preguiçoso, informal, indisciplinado) e (iii) maior percentagem de indicação dos Estados Unidos como referencial de língua inglesa (47%) em oposição a (22%) da Inglaterra. Os dados obtidos por Moita Lopes (1996) evidenciam, segundo a análise do autor, a manutenção nas aulas de inglês de uma postura colonizada visto que a cultura estrangeira é

absorvida como substitutiva para a própria do aprendiz a medida que se destaca representações depreciativas sobre ser brasileiro e sobre o Brasil.

Em nossa análise dos textos digitais com base no postulado dos NEL e da ACD procuramos sistematizar as temáticas presentes no discurso e, a partir delas, reconhecer os modelos de letramento e as representações das identidades socioculturais brasileiras veiculadas pelos textos. Destacamos dos 05 textos analisados, os temas centrais (natureza, país e pessoas) como os três grandes geradores das representações sobre o país e sobre ser brasileiro.

. 04 dos 05 textos analisados utilizam-se dos termos, Rio de Janeiro, São Paulo, Niterói e Minas Gerais para referirem-se ao Brasil.

. 03 dos 05 textos abordam as belezas naturais do país, com os seguintes termos: *beaches, Guanabara Bay, Corcovado Mountain, forests, trees, birds, waterfalls, pure air, paradise, tropical Waters, Barra, Ipanema, Copacabana, sanctuary, rainforests, Serra de Bocaína, reserves, Joatinga, mangroves, Mamangua.*

. 01 dos 05 textos aborda o Carnaval como evento mundialmente conhecido.

. 02 dos 05 textos apresentam personalidades brasileiras.

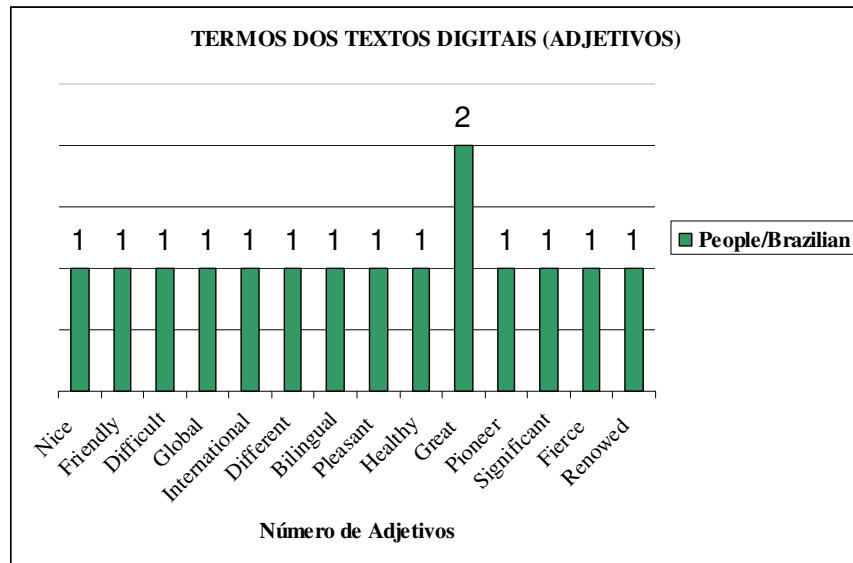
. 02 dos 05 textos referem-se à sociabilidade dos brasileiros e utilizam os termos *pleasant, healthy e nice.*

. 02 dos 05 textos apresentam aspectos negativos do país com os termos *violence, guns.*

Na tabela a seguir, apresentamos as ocorrências de adjetivos nos textos que, conforme o referencial adotado nos possibilitou, identificar as representações das identidades socioculturais brasileiras veiculadas no discurso. Lembramos que os adjetivos destacados (fora dos contextos) podem não evidenciar a ideologia presente no discurso, portanto, para ilustrarem as representações, precisam ser analisados a partir do contexto das Unidades.

Na sequência apresentamos, no Gráfico 01, os adjetivos adotados nos textos digitais que parecem indicar uma visão estereotipada de ser brasileiro caracterizado como um povo alegre e agradável.

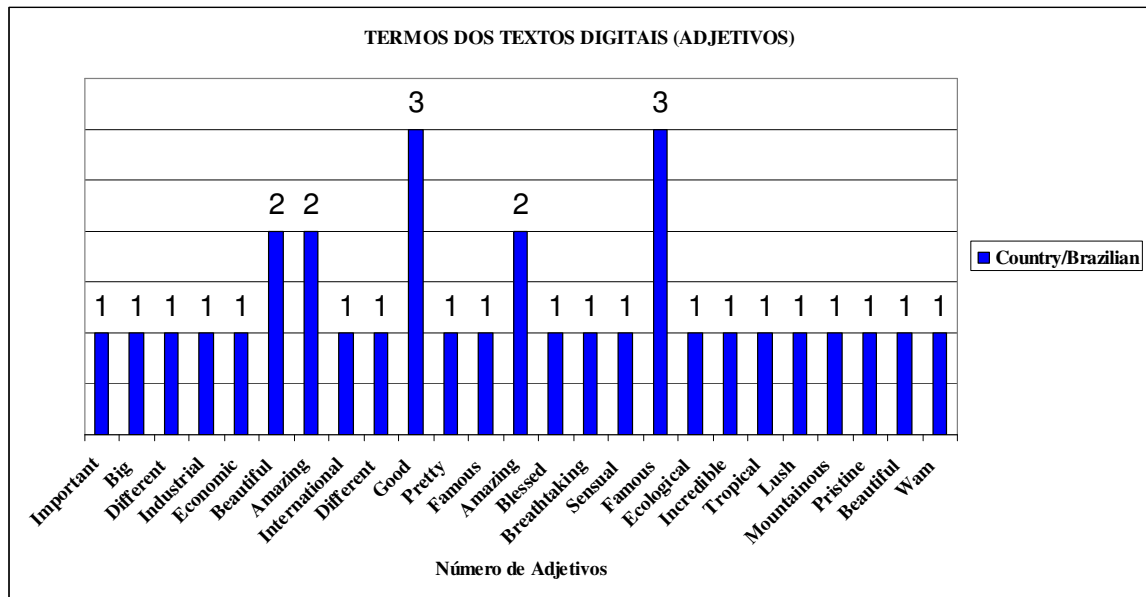
Gráfico 01 – Adjetivos na referência do povo brasileiro



Fonte: Sistematização da pesquisadora

Conforme o gráfico 01 ilustrou, a ocorrência de adjetivos foi pequena aparecendo 1 vez e, no máximo 2, vezes nos textos. As representações das identidades socioculturais estereotipadas parecem ilustrar um olhar depreciativo sobre ser brasileiro, mesmo quando se utiliza de adjetivos positivos, isso porque, nos textos e no ideário socioculturalmente produzido sobre o que é ser brasileiro, esses adjetivos atuam de forma pejorativa. A presença de adjetivos nos textos caracteriza os seres, que no contexto da temática adotada – representações das identidades socioculturais, quando não orientados adequadamente pelo professor, podem desencadear ou sedimentar visões negativas sobre ser brasileiro ou sobre o país. Ao longo da pesquisa, destacamos dados de pesquisas já publicadas sobre o papel ocupado pelo livro didático no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, e a urgente necessidade de o professor problematizar e promover a contestação de visões hegemônicas de cultura em sala de aula.

Gráfico 02 – Adjetivos na referência do Brasil



Fonte: Sistematização da pesquisadora

Nesse segundo gráfico, destacamos os adjetivos utilizados nos textos para caracterizar o Brasil. Novamente, os adjetivos presentes nos textos somados às atividades de leitura indicam que as representações sobre o país tendem a focar na questão das belezas naturais, referenciando assim o país como um lugar bonito dotado de paisagens peculiares. Na opção por esses adjetivos e não outros, o discurso enfatizado parece descaracterizar o Brasil como um país em que, além de belezas naturais, apresenta-se num crescente econômica e cientificamente falando, sem mencionar a questão da diversidade cultural bastante latente também.

Na proposta de efetivar o LC em sala de aula de inglês com essas coleções didáticas, asseveramos que o professor precisa atentar para os discursos veiculados nos textos e nas atividades de leitura e de escrita. As pesquisas consultadas e o referencial adotado para a presente pesquisa nos subsidiam na assertiva de que o contato com uma cultura outra indubitavelmente perpassa pelos discursos passíveis de contestação veiculados socialmente e reiterados no material didático, que não representam sentidos únicos ou verdades absolutas. Como foi possível observar os textos digitais adaptados e editados para fins didáticos podem corroborar na manutenção de certas representações que, para o aluno que interage sistematicamente com o idioma apenas via escola pública, podem não corroborar no reconhecimento das diferentes identidades socioculturais construídas no e sobre o país e sobre ser e sentir-se brasileiro.

3.4.2 Discutindo as categorias de análise

Na sequência, na Tabela 04, categorizamos os textos digitais selecionados para análise, conforme o modelo de letramento que evidenciam.

Tabela 04 – Categorias de análise

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

Fonte: sistematização da pesquisadora

O primeiro texto analisado, *e-mail*, não está acompanhado na Unidade, de atividades problematizadoras que favoreçam a superação de uma visão estereotipada e até preconceituosa sobre as cidades em questão. As atividades relacionadas ao *e-mail*, no Manual do Aluno, não contemplam o seu conteúdo, isso porque na sequência há um diálogo e sua narração no CD de áudio que acompanha o livro e, também, uma atividade de elaboração de diálogo a partir de uma estrutura já apresentada. Todavia, por se tratar de um texto não autêntico, a dinamicidade do texto do discurso digital pode ser contemplada desde que o professor problematize as mudanças que ocorrem no texto híbrido e multimodal quando transposto para o material impresso. Além disso, precisa também problematizar as vozes que são evidenciadas no discurso do texto e de que forma as representações que dele se originam passam a influenciar a construção de identidades socioculturais em sala de aula.

Destacamos, nesse primeiro texto, a categoria *estereotipada/preconceituosa*, visto que parece reproduzir no *e-mail* alguns aspectos do senso comum a respeito das características de São Paulo e do Rio de Janeiro, sendo a primeira, referenciada como grande centro comercial e industrial e a segunda, um pólo turístico. Identificamos, nessa proposta de leitura, a perspectiva do modelo autônomo de letramento, conforme Street (1995), Kleiman (1998) e Buzato (2010), que não avança nos níveis subsequentes requeridos à atividade de leitura crítica. Rumo ao desenvolvimento de um leitor crítico de textos diversos e de uma proposta de

aprendizagem de língua inglesa como prática social, à leitura do *e-mail* em questão poderia ser acrescido outro texto desta vez autêntico com outras informações sobre as cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, a fim de que o aluno conseguisse problematizar as informações lidas em ambos os textos, ou mesmo que os próprios alunos pesquisassem sobre sua própria cidade ou cidades do Brasil que conhecem, para descrever suas características e discutir suas impressões em língua inglesa. Tomamos o termo estereótipo como cerne desta categoria uma vez que nos permite identificar no discurso dos textos a extensão da generalização de características de um grupo social para todos os demais, desconsiderando a diversidade cultural tão presente no cenário brasileiro. Um bom exemplo é o estereótipo do brasileiro como um povo homogêneo em que todos são alegres, gentis, hospitaleiros e receptivos aos estrangeiros. Diante do discurso estereotipado inferido do texto digital *e-mail*, indagamos: *Será que todo brasileiro tem essas características? Por que esse estereótipo está veiculado nos materiais didáticos de língua inglesa?*

Lembramos que essas categorias foram criadas a fim de sistematizar a análise a partir do referencial e dos objetivos adotados para esta pesquisa e, que se propõe a analisar nas Unidades dos livros didáticos que representações das identidades socioculturais brasileiras estão veladas nos discursos.

Na categoria *hipotética/fictícia*, referimo-nos ao uso descontextualizado do texto e a sua artificialidade à medida que se trata de textos fabricados e adaptados. Essa ideologia de aluno e cultura homogênea distancia-se da perspectiva crítica de ensino de língua como prática social. Quando às Unidades 1 e 6 dos volumes 7º e 9º, utilizam os textos digitais fabricados e/ou adaptados, somados as atividades de leitura evidenciam a opção pelo modelo autônomo de letramento. Conforme Street (1995), mesmo o modelo autônomo caracteriza-se como ideológico, visto que baliza-se em alguma visão de mundo e em intencionalidades, já o discurso nunca é neutro.

Assim, nesta categoria *hipotética/fictícia*, identificamos a *webpage* da escola internacional, primeiro, porque não retrata a especificidade de uma página da *web* de instituição de ensino; segundo, porque o Tema Transversal Multiculturalismo não foi contemplado ao longo das atividades. A Unidade parece contar com conhecimento prévio do aluno sobre escola internacional e multiculturalismo e, talvez por essa razão, não apresente nenhuma definição destes termos no Manual do Aluno ou do Professor. A fabricação da *webpage*, bem como das atividades de leitura, refletem o modelo autônomo de letramento, sem maior vínculo com reflexões críticas sobre os temas estudados. Na mesma categoria

incluímos o texto *on-line interview* que aborda as impressões sobre o país no discurso de crianças. A entrevista foi retirada e adaptada da *web*, que não pôde ser recuperada no site talvez pela retirada do conteúdo por seus autores. Identificamos que se trata de um fragmento da entrevista concedida a uma revista estadunidense. Na unidade não há maiores informações contextuais que auxiliem o leitor na compreensão do tema que se propõe abordar, no caso Trabalho Infantil.

Na categoria *libertadora/crítica* identificamos o texto *on-line encyclopedia* e a *webpage*. O primeiro texto digital apresenta a URL e pôde ser recuperado conforme indicação de endereço virtual, além de ser um texto autêntico passível de encontrar na *web*, a Unidade introduz questões de leitura e reflexões favoráveis à participação do aluno. Ao abordar diferentes personalidades brasileiras de diferentes áreas da sociedade problematiza a fama destes à luz de seus feitos para a sociedade brasileira. Já a Unidade 1 do volume 9º, além do texto *webpage* sobre o turismo apresenta também outros textos verbais e visuais que abordam cidades brasileiras. A adaptação da *webpage* para o livro didático pouco interferiu em seu *layout* original conforme conferência na *web* a partir da URL indicada no rodapé do texto no livro didático. Embora o tema da Unidade seja turismo e para abordá-lo as autoras optem por textos descritivos e diálogos não autênticos, a *webpage* e as atividades de leitura propostas ao longo da Unidade parecem indicar a preocupação com a realização de atividades contextualizadas que favoreçam a participação e o engajamento discursivo dos alunos. Por essa razão, identificamos a *on-line encyclopedia* e a *webpage* como textos digitais alinhados ao postulado do LC. Tal participação é exemplificada em questões que incentivam o aluno a retomar o discurso do texto e a problematizá-lo destacando se concordam com a forma como o país é descrito ou não. Além disso, na sequência das atividades da Unidade há no Manual do Aluno sugere-se a realização de um projeto como a elaboração em inglês de *folder* de divulgação do lugar onde o aluno vive e também o envio de *e-mails* entre os alunos para o relato de alguma viagem de férias que realizaram.

Em síntese, dos 17 textos digitais identificados dos 4 (quatro) volumes de cada coleção didática; *Links: english for teens* e *Keep in mind*, selecionamos 05 (cinco) textos digitais que abordavam a temática das identidades socioculturais. Buscamos, ao longo das leituras, identificar que representações estavam nos textos sobre o Brasil e ser brasileiro. Em algumas Unidades, observamos a reiterada opção pela artificialidade das atividades e o modelo autônomo de letramento subjacente à proposta da coleção didática, o que se apresenta de forma contraditória em alguns momentos, visto que ambas anunciam-se embasadas na

concepção sociointeracionista da linguagem e justificam a opção pela mesma em função da necessidade de favorecer a construção das identidades do aluno; de promover a cidadania; de colaborar com o (re)conhecimento da cultura do outro e de suscitar a atuação crítica do aluno diante da língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas com base nos Novos Estudos do Letramento e Letramento Crítico, reiteramos que nosso objeto – o livro didático – tem um papel central nos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa e que a concepção de língua como prática social poderá nortear o professor no desvelamento de discursos veiculados equivocadamente pelo material didático. Tendo em vista o papel de destaque ocupado pelo material didático no contexto da educação básica, é válido destacarmos que como discurso todo e qualquer material se apresenta ideologicamente construído, requerendo assim, por parte do professor, uma postura crítica, reflexiva e de problematização junto aos alunos para que representações negativas e hegemônicas de língua e cultura, veiculadas nos textos, sejam contestadas.

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 superiores, mas como produções socioculturalmente construídas, tornam-se fundamentais para a efetivação de uma prática crítica de ensino de línguas. Assim, conforme esta pesquisa evidenciou, num contexto plural como o da escola pública, o professor precisa atentar para o fato de que muitos alunos terão seu primeiro contato sistematizado com a língua inglesa apenas na escola pública. Essa realidade, exige uma atitude crítica por parte do professor uma vez que este tem o decisivo papel de desconstruir eventuais estereótipos apresentados nos materiais didáticos e, a partir de sua intervenção, favorecer que o aluno compreenda que todo e qualquer discurso, seja ele verbal ou não verbal, está imbricado em relações de poder, em ideologias e em visões de mundo variadas. Para tanto, é urgente trazermos a temática dos multiletramentos para o contexto do ensino de línguas, já que aborda a leitura em suas múltiplas modalidades. Isso significa que o material didático também veicula discursos por meio de imagens, sendo necessário, portanto, que sejam utilizadas estratégias de leitura e questões problematizadoras que possam favorecer ao aluno a compreensão de que, além de nos comunicarmos pelo discurso, concretizamos nela ideologias e identidades.

No postulado do LC, ensinar e aprender língua inglesa pressupõe a adoção de uma postura tolerante em face da língua e cultura do outro, não como mente colonizada como diria Moita Lopes (1996), mas como um sujeito histórico que diante de outra produção simbólica e de outras representações socioculturais possa compreender-se identitariamente como um sujeito em construção permanente. Isso porque, no aporte teórico utilizado nesta pesquisa, as

identidades são fluidas, moventes, híbridas e em constante movimento de (re)construção. Por essa razão, o contato do aluno da escola pública com a língua inglesa mediado pelo material didático precisa ser acompanhado pelo professor, a fim de que este observe que quanto mais relevantes forem os conteúdos e as temáticas discutidas em sala de aula de inglês, maiores serão as oportunidades de o aluno compreender a língua como prática social e não como um sistema em uso acionado por meio da memorização de regras e esquemas estruturalistas.

Implementar na prática pedagógica a concepção de língua como prática social e o modelo ideológico de letramento pressupõe conhecimento por parte do professor das determinantes socioculturais e discursivas que se constituem a língua. Isso significa dizer que, no cenário de globalização e popularização de tecnologias, cabe adotarmos a língua inglesa como língua franca, utilizada e ressignificada por povos de diferentes países.

No que se refere às tecnologias, em especial à *web*, uma formação crítica tanto de professor quanto de aluno favoreceria na busca, avaliação e problematização de outros conteúdos publicados em inglês para ampliar o conhecimento linguístico e discursivo do aluno e também articular os conteúdos em sala de aula com sua prática social. Diante da análise realizada, destacamos que é possível adotar as coleções didáticas 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.

Para tanto, o postulado da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (1989) somado às pesquisas em Linguística Aplicada nos subsidiam na assertiva de que o caminho é a problematização do uso do material didático e não seu descarte total. Lembramos que historicamente as disciplinas de línguas estrangeiras não eram contempladas pelo PNLD, portanto, a distribuição dessas coleções representa um avanço no contexto das políticas públicas para a educação básica.

Nosso propósito com a pesquisa básica e documental foi analisar, nos textos digitais veiculados em coleções didáticas de língua inglesa, o modelo de letramento e as representações sobre identidades socioculturais brasileiras. Reiteramos que nossa análise não foi em defesa de uma coleção em detrimento da outra e, sim, pela necessidade de refletir sobre as representações no âmbito sociocultural e a influência dessas tanto na manutenção de visões estereotipadas quanto na formação de um aluno crítico, que tenha condições de impor-se como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Propomo-nos, sim, a problematizar o uso do material tal qual se apresenta no contexto da escola pública e sua influência no processo de desvelamento das representações de

identidades socioculturais brasileiras a partir do referencial adotado. Por fim, partindo do pressuposto de que o livro didático exerce influência no modo como o ensino é conduzido, é válido indagarmos o poder desse material numa concepção crítica de educação, em que o conhecimento não é dado como pronto *a priori*, sendo, pois, resultado da interação e da interpretação dos sujeitos sociais, situados histórica e culturalmente, considerando ainda que toda identidade é construída no interior de um discurso, não sendo, portanto, a língua ou a tecnologia neutras.

As representações 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. Destacamos ainda que, tanto os textos verbais quanto os não verbais, necessitam ser explorados criticamente a fim de que as ideologias subjacentes nos discursos possam ser desveladas ou pelo menos contestadas no contexto de sala de aula. 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.

A análise dos textos digitais realizada nessa pesquisa trouxe a possibilidade de articular o postulado do LC, da Análise Crítica do Discurso, e o letramento como prática social e, a partir dessa interface, refletir que representações os alunos e professores que interagem com essas coleções didáticas podem acessar e, qual o papel do professor de inglês no empoderamento do aluno.

Destacamos que o modelo autônomo de letramento continua sendo privilegiado nos materiais didáticos de inglês, mas que há possibilidades de que o professor supere esse modelo na medida em que oportuniza em sua sala de aula tarefas aos alunos em que contestem os conteúdos e os discursos veiculados. O modelo ideológico de letramento pode efetivar-se justamente a partir do reconhecimento de que os discursos não são neutros que, como sujeitos socioculturalmente construídos, o aluno também pode atuar ativamente como produtor de conhecimento desde que lhe seja oportunizado o direito de participar e de trazer para a sala de aula suas práticas de letramento.

Os resultados da pesquisa serão publicados em periódicos e eventos científicos da área de Linguística Aplicada e Letras e, também, serão disponibilizados em espaços formativos de professores da educação básica, para que seja possível problematizar as análises feitas e a aplicabilidade desta no contexto de sala de aula.

Por fim, indicamos que as pretensões de pesquisas futuras precisam também (re)conhecer, no contexto da formação inicial de professores de inglês, suas representações sobre ser professor e sobre os processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Diante disso, a pesquisa de doutoramento a ser desenvolvida na sequência no Programa de Pós-Graduação em Letras, pretende ampliar os estudos sobre identidade em específico, com foco na identidade docente e suas representações sobre a profissão.

REFERÊNCIAS

AGRA, Klondy L.; BERGEILE, Odete. A necessária integração da língua e da cultura no ensino da língua estrangeira. **Signum: Estudos de Linguística**, Londrina, n. 13, v.2, p. 15-29, dez. 2010.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p.66-71, mai.1983.

ASSIS-PETERSON, Ana A.; COX, Maria I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Revista Calidoscópio**, São Leopoldo, v.5, n. 1, p.5-14, jan/abr. 2007. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol5n1/art01_ana_ines.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2012.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, [1982] 2006.

APPLE, Michael; CHRISTIAN-SMITH, K. **The politics of the textbook**. Routledge: New York, 2001.

ARANTES, Antônio A. **O que é cultura popular**. 8 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

BALADELI, Ana P. D.; FERREIRA, Aparecida J. Educação e novos letramentos digitais: colaboração e construção de identidade. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v. 14, n.1, p.09-18, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=785&path%5B%5D=799>>. Acesso em: 03 nov. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antônio A. A.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. da; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte, MG: Ceale, Autêntica, 2008.

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.

BAUER, Martin. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEZERRA, Benedito G. Hipertexto e gêneros digitais: apropriação pedagógica no livro didático de língua portuguesa. **Anais do IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais**. Sorocaba, Universidade de Sorocaba, 2011. Disponível em <http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/12_beneditobezerra.pdf> Acesso em: 11 ago. 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila et al. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

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

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

BUZATO, Marcelo E. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010a.

BUZATO, Marcelo E. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 283-304, 2010b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300014> Acesso em: 03 nov. 2012.

BUZATO, Marcelo E. Letramento e inclusão: do estado-nação às TICs. **DELTA**, v. 25 n.1, p. 1-38, 2009. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=fOSM8UAAAAAJ&citation_for_view=fOSM8UAAAAAJ:hqOjcs7Dif8C> Acesso em: 04 nov. 2012.

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

CANAGARAJAH, Suresh. Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 81, p. 113-134, ago. 2009.

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.

CASTANHEIRA, Maria L.; GREEN, Judith L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss B. Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELANI, Maria A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n.1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

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 nov. 2012.

CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Dobránszky. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social future**. New London Group. Routledge, 2000.

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.

CORADIM, Josimayre N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im) possibilidades**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

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

DIAS, Luciano H. **Uma lente cultural sobre o livro didático de língua inglesa**. 2006. 335 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

EDMUNDO, Eliana S. G. **O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico**. 2010. 241 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010.

EL KADRI, Micheli S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Revista Entretexos**, Londrina: v. 10, n. 2, p.64-91, jul./dez. 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Revisão e tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FERREIRA, Aparecida J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trab. Ling. Aplic.**; Campinas, v. 1, n. 51, p. 193-215, jan./jun. 2012. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a10.pdf>> Acesso em: 24 jul. 2012.

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: 03 nov. 2012.

FERREIRA, Aparecida J. Aspectos culturais e o ensino de língua inglesa. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel: Edunioeste. v. 1, n. 1, p.117-127, 2000.

FERREIRA, Aparecida J. Formação de professores de língua inglesa e o compromisso social. In: **Anais do I Seminário de Educação: Paulo Freire na contemporaneidade**, on-line. Rio de Janeiro, 2001.

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.

FERREIRA, Suzana A. **Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos(as)**. 2011b. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio L. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradão de Moacir Gadotti e Lilian L. Martin. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderley F. (Orgs). **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GEE, James P. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of research in education**, p. 99-121. 2000.

GEE, James P.; HAYES, Elisabeth. **Language and learning in the digital age**. New York: Routledge, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GOMEZ, Margarita V. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009.

JENKINS, Jennifer Current perspectives on teaching world englishes and english as a língua franca. **Tesol Quartely**, v. 40, n. 1, mar. 2006.

KALVA, Júlia M.; FERREIRA, Aparecida de J. Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional: refletindo sobre a formação de professor. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 5, p. 709-727. 2011.

KALVA, Júlia M. **Identidade nacional e inglês língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, identidade e subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

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, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP, Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, dez, p. 01-25, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p.375-400, jul./dez. 2010.

KRAMSCH, Claire. **The cultural component of language teaching**. 1996. Disponível em: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>>. Acesso em: 03 nov. 2012. 2011.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana; GREEN, Bill. **Teachers and techno literacy: managing literacy technology and learning school**. Australia: Allen & Unwin, 2000.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Introduction - digital literacy: concepts, policies and practices. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacies: concepts, policies and practices**. New York, USA: Peter Lang Publishing, 2007.

LÉVY, Pierry. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, André. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LITTLEWOOD, William. **Communicative language teaching: an introduction**. Cambridge. Cambridge University Press, 1981.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca I. P.; LÚCIO, Iara S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M.. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica/Ceale, 2008.

MACHADO, Raquel. **Análise de material didático de língua inglesa voltado pra crianças em um contexto local da rede municipal de ensino**. 2008. 222 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MENDES, José M. O. O desafio das identidades. In: SOUSA SANTOS, B. **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Ed. Afrontamento, 2001.

MEURER, José L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MIRANDA, Antônio. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, mai./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2011.

MOCELIM, Allan. Internet e identidade: um estudo sobre o website Orkut. **Revista Eletrônica de Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 3, n. 2 (2), p. 100-121, jan./jul. 2007.

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.

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

MOITA LOPES, Luiz P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras: São Paulo, FAPESP, 1998.

MOITA LOPES, Luiz P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). **Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trab., Ling.** Campinas, v. 49, n. 2, p. 393-417, jul./dez.2010. Disponível em: <http://homolog.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200006&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 10 mar. 2011.

MOROSOV, Ivete; MARTINEZ, Juliana Z. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba, PR: Ibplex, 2008.

MORTATTI, Maria R. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

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.

NORTON, Bonny. Language, identity and the ownership of english. **Tesol Quartely**. v. 31, n. 3, 1997.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

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

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. England: Pearson education; Longman group, 1994.

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

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

PEREIRA, Sílvia L. M. **Ensino de leitura na escola e trajetórias de letramento de professores de Língua Portuguesa: um estudo de caso**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.

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

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

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. São Paulo: Loyola, 2002.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. nd. Cambridge. Cambridge University Press, 2001.

SANTOS, José L. **O que é cultura**. 6. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006, *on-line*.

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

SALLES, Michele R.; GIMENEZ, Telma. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **Belt Journal**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 26-33, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/viewFile/7267/5233>>. Acesso em: 04 nov. 2012.

SEIDLHOFER, Barbara. Research perspectives on teaching english as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, p. 209-239, 2004.

SILVA, Tomaz. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010b.

SNYDER, Ilana. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. Tradução de Marcelo E. Buzato. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 255-282, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 nov. 2012.

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

STREET, Brian V. 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: 03 nov. 2012.

STREET, Brian V. **Entrevista agência de notícia Universidade Federal São João Del-Rei**. 13/09/2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951>. Acesso em: 03 nov. 2012.

STREET, B. V. 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: 03 nov. 2012.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: <<http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/Street.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2012.

TAVARES, Roseanne R. (Org). **Língua, cultura e ensino**. Maceió, AL: Edufal, 2006.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TÍLIO, Rogério C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

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 nov. 2012.

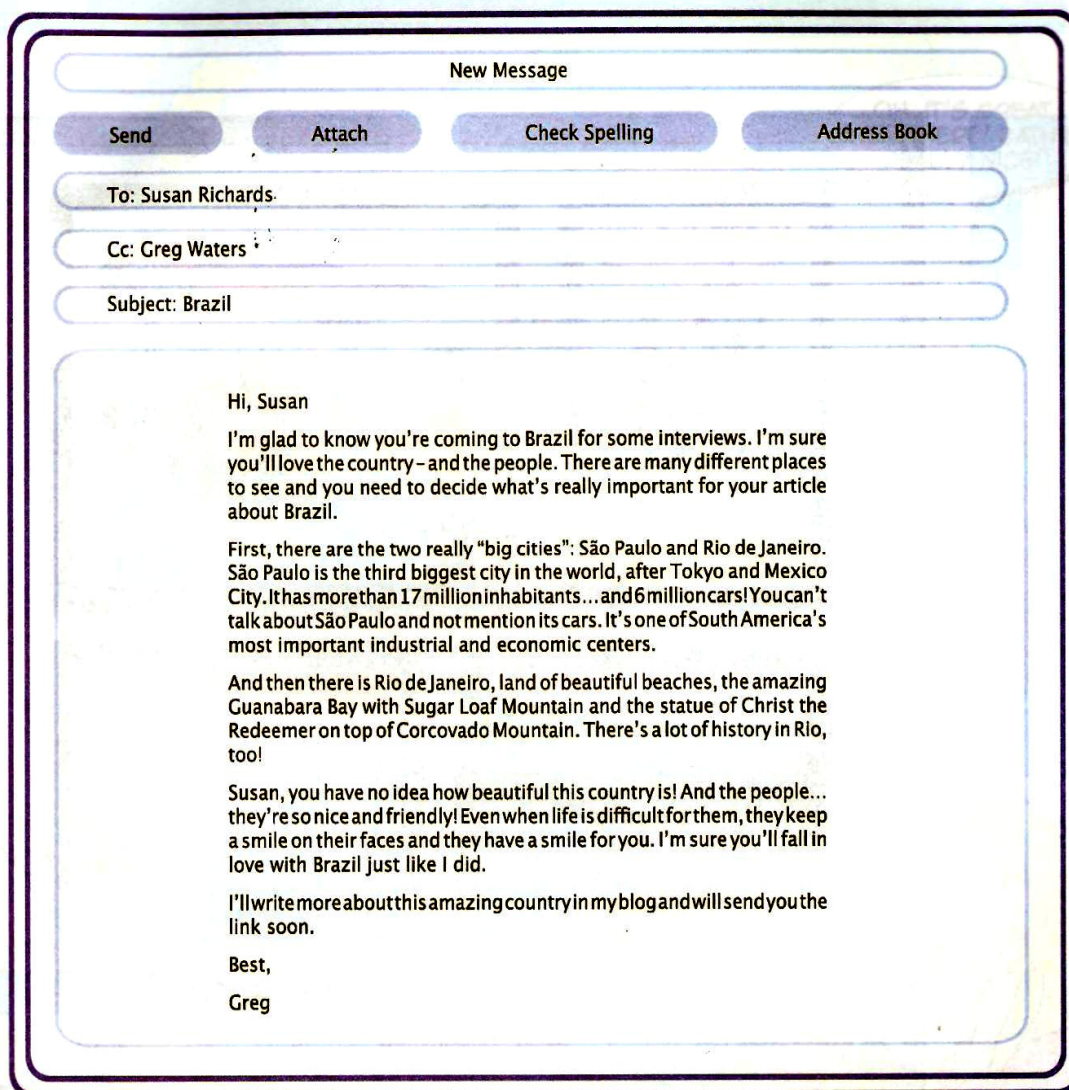
TORTATO, Caroline. **O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do estado do Paraná**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n.1, p. 223-243, 2004. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/%20view/297/313>. Acesso em: 03 nov. 2012.

WOODWARD, Katherine. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009.

ANEXOS

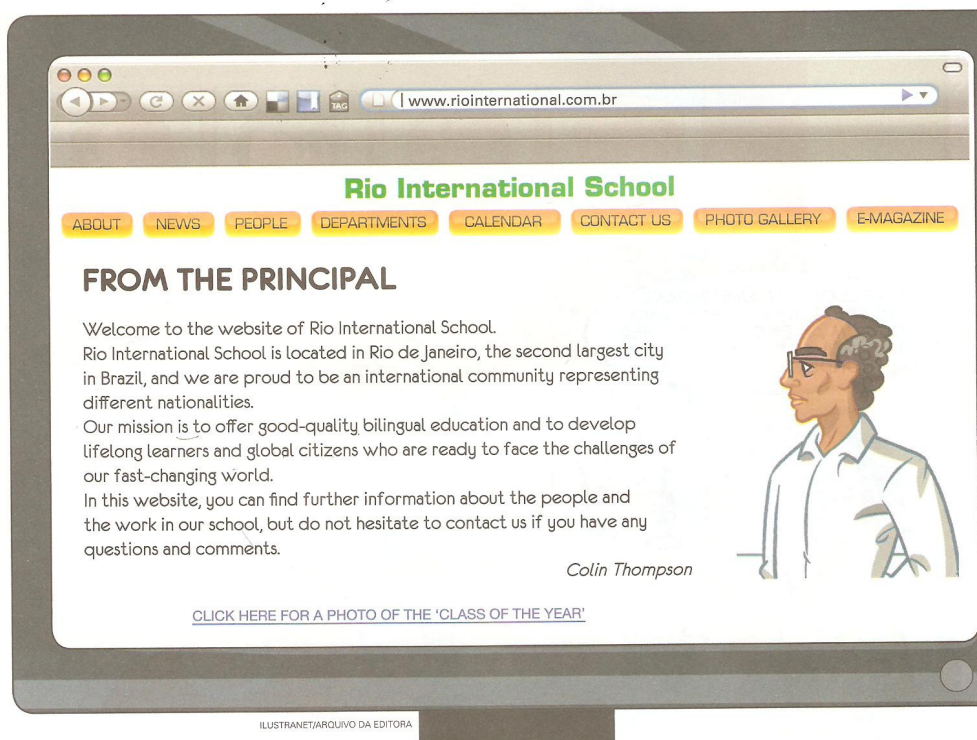
Ilustração 01 – E-mail Unit 9



Fonte: *Links: english for teens*. v. 6, 2009, p. 86.

Ilustração 2 – Webpage Unit 1

1 Read and complete the sentences.



Fonte: *Links: english for teens*. vol. 7, 2009, p. 08.

Ilustração 3 – On-line interview Unit 6

2 The interview below comes from *Time for Kids (TFK)*, a news magazine for American classrooms. Read it and complete the table in pairs.

Visiting Brazil is one thing, but living in this amazing country is really something else, especially for kids! Find out why from the boys and girls who call it home: Christopher, 12; Warren, 11; Wallace, 11; Aline, 11; and Guilherme, 13.

TFK - WHAT DO YOU LIKE MOST ABOUT BRAZIL? WHAT DO YOU LIKE LEAST ABOUT IT?

Guilherme: This is a good place to live, the people are pleasant, and they eat healthy food. I live in a house near the rural area of Niterói. There are forests, trees and birds.

Warren: The things I like most about Brazil are the climate and the sense of community. The things I like least are the drugs and the violence. The violence comes from gangs, and they use lots of guns. I am afraid of walking alone because I am still small and don't know how to defend myself.

Wallace: I think that Brazil is a very good country to live in. I like the forests, waterfalls and the pure air, but I don't like the violence that has been increasing over the last few years.

Chris: I believe that the rest of the world knows that Brazil has a lot of good qualities. We have great artists, great beaches, pretty places and the world-famous Carnival (a celebration filled with music, dancing and parades).

Aline: The place where I live is full of peace and friendship, and this is what Brazil needs.

(From www.timeforkids.com/TFK/kids/hh/goplaces/article/0,28376,642487,00.html)

Fonte: *Links: english for teens*. v.9, 2009, p. 59.

Ilustração 4 – On-line encyclopedia Unit 10

- 1 These are some well-known Brazilian personalities. What do you know about them? Read and find some more information.

Born July 20, 1873, Cabangu, near Palmyra [now Santos-Dumont], Minas Gerais, Braz. Died July 23, 1932, Guarujá, São Paulo. Brazilian aviation pioneer who captured the imagination of Europe and the United States with his airship and made the first significant flight of a powered airplane in Europe with his N. 14-bis. [...]



Santos Dumont

Available at: <www.britannica.com/eb/article-9065656/Alberto-SantosDumont>.

Accessed on: June 15th, 2008.

Brazilian race-car driver (b. March 21, 1960, São Paulo, Brazil – d. May 1, 1994, Imola, Italy), was a fierce competitor who was renowned for his ruthless and risky maneuvers on the Grand Prix circuit and dominated the sport with 41 Grand Prix titles and 3 circuit world championships (1988, 1990, and 1991). [...]



Ayrton Senna

Available at: <www.britannica.com/eb/article-9115583/Senna-Ayrton>. Accessed on: June 15th, 2008.

Source: *Encyclopedia Britannica*.

Fonte: *Keep in mind*. v. 8, 2009, p. 109.

Ilustração 5 – Webpage Unit 1

- 2 Now read the text. Which area does Adventure Teen Travel take the tourists to?

Adventure Teen Travel takes the tourists to: _____.

Adventure Teen Travel offers adventure camps, teen tours and travel programs designed specifically for students aged 11-18 to some of the most amazing places on the planet. Come experience the spirit of adventure!

Brazil is an unusually blessed nation of beauty, diversity and harmony. Five thousand miles of coastline and beaches, lush rainforests and wetlands, breathtaking waterfalls, and some of the oldest cities and architecture in the New World await your discovery in this South American paradise.

Explore the “Marvellous City” of Rio de Janeiro, a sensual blend of tropical waters, white sands and lush green peaks. Rio is a city with an unsurpassed urban vibe and energy where you will have the opportunity to relax and tour the sites. Highlights include a cogwheel train ride to Rio’s famous statue of Christ the Redeemer atop Corcovado Mountain, cable car up to the famous Sugarloaf for a sunset view over the bay, riding the *bondinho* (streetcar) to visit the quaint colonial district of Santa Teresa, and famous white beaches like Barra, Ipanema and Copacabana.

In the surrounding area, we visit Ilha Grande, the largest island in the Costa Verde Bay. Only a short ferry ride from the bustle of Rio, this island is a mountainous ecological sanctuary with pristine rainforest lagoons, waterfalls and dozens of beautiful deserted beaches. We undertake several incredible excursions into the Serra da Bocaina mountain range with daily treks into amazing ecological reserves, like Joatinga and Mamangua.

Other activities include canoeing the warm waters of Mamangua to explore this ecotourism refuge which has the largest and best-preserved Ilha Grande Bay mangroves.

Available at: <www.allensguide.com/programs/att-brazil.html>. Accessed on: July 12th, 2008.

Fonte: *Keep in mind*, v. 9, 2009, p. 16.