

ATIVIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS: EXCLUSÃO DA REALIDADE ESCOLAR COMO REGRA?

Alessandra BALDO

Universidade Federal de Pelotas, RS

alessabaldo@gmail.com

Resumo: A adoção de materiais didáticos deveria ter relação direta com o efeito por eles produzido: quanto mais favorecessem uma aprendizagem significativa para os alunos, mais seriam empregados, com o oposto também sendo verdadeiro. Em grande parte das escolas públicas brasileiras, entretanto, não é essa a lógica que impera: a política de adoção do livro didático limita a escolha dos professores a materiais que eles próprios não elegeriam, se tivessem liberdade para fazê-lo. Isso colocado, apresentamos neste texto exemplos de atividades de livros didáticos de inglês pouco significativas – porque afastadas da realidade dos aprendizes -, as quais estiveram sob análise para uso efetivo em cursos de extensão para crianças carentes oferecidos pela Universidade Federal de Pelotas, RS. Contudo, na medida em que essas não vinculavam prática e interação comunicativa à realidade dos alunos, foram descartadas. As consequências dessa falta de vínculo entre ensino de língua inglesa e vida real são analisadas com base nos conceitos de comunidades nacionais, comunidades locais e globalização (KUMARAVADIVELU, 2004). Exemplos de materiais didáticos elaborados e/ou utilizados no curso são apresentados com o intuito de propiciar uma reflexão teórica a respeito de aspectos problemáticos de livros didáticos no ensino de línguas, como também para mostrar algumas possibilidades de superá-los.

Palavras-chave: materiais didáticos; gêneros textuais; inglês como L2.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é influenciada diretamente pelas discussões teóricas sobre o livro didático, impulsionadas por estudiosos como Coracini (1999) e Grigoletto (1999), e sobre a formação teórico-crítica do professor de língua estrangeira (cf. Moita Lopes 1996), as quais têm sido continuamente renovadas nos trabalhos de, por exemplo, Yakohnotava (2001), Moita Lopes (2003) e Túlio (2006, 2009), entre outros. Resguardadas as diferenças, o que esses estudos têm em comum é a tentativa de problematizar o papel, aceito como legítimo pela comunidade escolar, que o material didático em geral, e em especial o livro, assume em sala de aula – ou seja, o de representar a fonte mais precisa e inequívoca de conhecimento. A legitimidade desse papel abre caminho, assim, para outro papel, da mesma importância do que o primeiro, que é a crença dos alunos (e professores, em certa medida) nos estereótipos apresentados nos materiais didáticos – em especial na área de humanas e, de nosso interesse particular, de língua estrangeira.

É no contexto desse cenário que apresentamos o objetivo de nosso artigo, que é o de buscar uma explicação para a falha de materiais didáticos de inglês disponíveis atualmente em se adequarem às propostas do projeto de extensão “Inglês para a Comunidade do Anglo”, vinculado à Universidade Federal de Pelotas, RS, pelo Programa Vizinhança. Como base teórica, utilizaremos, além dos autores já citados no parágrafo precedente, as relações entre os conceitos de comunidades nacionais, comunidades locais e globalização (HALL, 1992; KUMARAVADIVELU, 2004; CEZNIK E BELTRAME, 2005).

Organizamos o artigo em quatro partes. Inicialmente descrevemos sucintamente o contexto maior em que o curso de extensão de inglês ocorre, considerando que é parte de um programa de espectro mais amplo concebido pela Universidade, e, em seguida, o Projeto, com a descrição de seus objetivos, público-alvo e metodologia. Em seguida, procedemos a uma revisão da literatura sobre do livro didático, ilustrando com exemplos de atividades de dois livros certificados pelo Programa Nacional do Livro Didático dos anos de 2011, 12 e 13: *Links* (6º ano) e *Keep in mind* (9º ano), a fim de mostrar a incompatibilidade entre os objetivos pedagógicos do livro e os do nosso Projeto. Na penúltima parte, apresentamos exemplos de materiais didáticos utilizados no Projeto como alternativa aos livros didáticos disponíveis no mercado, e, na última, tecemos considerações sobre a relação entre ensino de línguas e material didático.

2 O PROJETO “INGLÊS PARA A COMUNIDADE DO ANGLO”: DO PIDS À SALA DE AULA

O Projeto está vinculado ao Programa Vizinhança, que, por sua vez, está vinculado ao Programa de Integração e Desenvolvimento Social Sustentável (PIDS) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A instituição do PIDS pode ser vista como um reflexo imediato da mudança da reitoria e de parte das unidades acadêmicas, em 2009, para o campus Anglo, uma zona carente de infraestrutura e habitada por pessoas desassistidas econômica, social e culturalmente. A relativa tranquilidade à que os membros daquela comunidade estavam acostumados havia acabado de repente, e por um fato pouco trivial: uma universidade, local pouco familiar à maioria deles, começava a tomar forma ali.

Essa desacomodação, no nosso entender, foi bilateral. Ao enxergar o outro tão próximo, cada um de seu lugar, a omissão e a indiferença não foram possíveis. Infelizmente não sabemos quais foram às estratégias de reacomodação dos habitantes locais. Quanto à Universidade, como recém afirmamos, uma delas foi o PIDS.

De acordo com o Programa, as atividades de extensão da UFPel devem integrar diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo de desenvolver pessoas com as habilidades necessárias para considerar e responder aos anseios da comunidade externa. Assim, as ações devem basear-se nas noções de interdisciplinaridade e interfuncionalidade, como também da interdependência entre os aspectos sócio-político-econômico-ecológico. Assim, o Programa de Extensão Vizinhança é elaborado como uma forma de operacionalizar o PIDS.

O Projeto “Inglês para a Comunidade do Anglo”, nesse contexto, está vinculado ao Programa Vizinhança e tem procurado contribuir com respostas a problemas relacionados à educação, dentro de sua área específica de conhecimento, ou seja, ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Vale ressaltar que, além de inglês, são também oferecidos cursos de Espanhol e de Francês pelo Programa Vizinhança, tendo todos o mesmo público-alvo, ou seja, crianças e adolescentes da comunidade escolar próxima ao campus. Seu objetivo geral é oportunizar aos alunos das escolas pertencentes à comunidade do Anglo uma experiência adicional de vivência com o inglês, que lhes permita colocar em prática os conhecimentos sistêmicos da língua estudados nas aulas regulares ofertadas pela escola, contribuindo, dessa forma, para o aprendizado efetivo dessa língua. O curso possui quatro módulos, Inglês I a IV.

Há, ainda, três objetivos específicos. O primeiro consiste em favorecer uma relação de troca entre os saberes da comunidade do Anglo e os saberes da Universidade, partindo-se do princípio que é de tal relação que surgem novos saberes e novas propostas de resolução de problemas. O segundo é o de refletir sobre aspectos interculturais sempre presentes em ensino de línguas estrangeiras, propiciando aos participantes do curso um contato com especificidades socioculturais de comunidades anglófonas para que, a partir desse contato,

sejam capazes de reconhecerem-se dentro de sua própria cultura, valorizando-a. Finalmente, o último objetivo não tem relação direta com os alunos, e sim com a escolha das professoras destes, já que essas são selecionadas entre as acadêmicas do curso de Letras da Universidade, a fim de propiciar uma experiência de prática docente com base em abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que são estudadas durante o curso de graduação.

Com relação à metodologia empregada no curso, buscamos desenvolver as habilidades de comunicação oral e escrita na língua estrangeira a partir da abordagem sociointeracionista, que concebe a língua como um sistema de interação entre indivíduos, sendo que esta está sempre em relação direta com o entorno sociocultural (BRONCKART, 2003). Nesse sentido, adotamos a perspectiva de ensino de língua via gêneros textuais (SCHNEWLY e DOLZ, 2004; DOURADO, 2008), como também princípios da abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira (HAMMER, 2001; BROWN, 2001). Do mesmo modo, são valorizadas a experiência linguística dos alunos (na sua língua materna e na língua inglesa) e o seu contexto sociocultural. A seleção dos tópicos das aulas, dos gêneros a serem explorados e dos materiais didáticos, de modo geral, é realizada levando-se em conta a idade e interesses dos alunos.

São ofertadas quarenta vagas por semestre, divididas em duas turmas de vinte alunos cada. As aulas são ministradas por dois alunos do curso Licenciatura em Português-Inglês, sob a orientação da professora coordenadora do projeto.

3 LIVRO DIDÁTICO: PAPÉIS E CRÍTICAS

Como esperado, o professor seleciona e/ou elabora os materiais didáticos levando em consideração os objetivos e a metodologia empregada no curso. De acordo com Cunningsworth (1995), os papéis dos livros didáticos, entre outros, são: auxiliar na apresentação de conteúdos, servir como fonte de atividades para a prática e interação comunicativa, auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem autônoma e promover uma visão organizada da disciplina. Essas funções, no nosso entender, os livros didáticos, de forma mais ou menos bem sucedida, conseguem cumprir: eles auxiliam sim na apresentação dos conteúdos, apresentam atividades para a prática comunicativa e, na medida em que servem de fonte de consulta do aluno sobre a disciplina a qualquer momento, também promovem a autonomia.

Os empecilhos para podermos considerar os livros didáticos de língua estrangeira que avaliamos alinhados com a proposta de trabalho que pretendemos desenvolver no Curso de Inglês são de outra natureza. A primeira delas diz respeito à desconsideração ao contexto sócio-histórico do aluno, e a segunda, ao insuficiente espaço para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, com influência direta na construção da identidade destes.

De acordo com Yakhontova (2001), as necessidades do aprendiz e o contexto sócio-histórico em que está inserido nem sempre são respeitados no livro didático. Análise de exemplares de livros, tanto de Coracini (1999) como de Grigoletto (1999), expõem esse mesmo problema: para as autoras, as atividades sugeridas pelos livros não dão lugar a questionamentos, havendo apenas uma resposta aceita como correta. Todas as demais são digressões, e essa atitude acaba por levar a um “silenciamento” do aluno, influenciando na construção de sua identidade. De modo semelhante, Tílio (2009) também entende que o livro didático pode ser um limitador do trabalho do professor de levar seus alunos a pensarem criticamente, já que, na grande maioria das situações, tem mais voz e autoridade do que o próprio professor.

O autor, a exemplo de Coracini e Grigoletto (1999), também se preocupa com a influência negativa do livro didático na formação da identidade social do aluno, já que, no seu entender, a escolha de contextos culturais e tipos de atividades realizadas pelos autores dos

livros favorecem a construção de certas identidades, induzem à adoção de identidades reconhecidas como “socialmente corretas” e reprimem outras (2010, p. 170). Ratificando sua proposição, o autor conta com o resultado de um estudo comparativo com doze livros didáticos de inglês como língua estrangeira (Tílio, 2010), selecionados de coleções com grande repercussão no mercado e publicado por editoras internacionais, no qual avaliou de que modo eles podem influenciar na formação de identidades dos alunos. Entre os resultados encontrados, destacamos três:

- i) a metade dos livros descreve o mundo norte-americano e europeu, o que traz duas consequências imediatas na construção da identidade social do aluno: ele não consegue se identificar com o mundo descrito, mas, ao mesmo tempo, legitima as identidades nele apresentadas;
- ii) as questões culturais são tratadas de forma acrítica e folclórica. Um exemplo desse tratamento é a constante homogeneização dos habitantes de diferentes países, pelo uso do conceito de cultura nacional;
- iii) as ilustrações de pessoas de diferentes etnias, nacionalidades e idades são limitadas aos espaços em que o tópico é diversidade cultural. No restante, as pessoas representadas pelos livros avaliados são “jovens, **brancos**, heterossexuais, **classe média. E felizes**”. (p. 183, grifo nosso)

... No entanto, aqueles que fazem as escolhas dessas ilustrações esquecem que, mesmo não estando em foco, a diversidade continua existindo. Portanto, ao retratar situações cotidianas, as ilustrações deveriam incluir pessoas de diferentes faixas etárias, etnias, sexualidades, classes sociais etc.; afinal, não é isso o que ocorre no mundo real? Os livros acabam, portanto, perpetuando a ideia de que não existe diferença: no cotidiano, são todos jovens, brancos, heterossexuais e de classe média. E felizes. Ninguém vive conflitos. A vida real é cheia de conflitos, mas o livro didático não apresenta conflitos. Outros padrões que fogem à chamada “normalidade” só surgem quando o foco do livro é a diferença. Não se trata de afirmar que os livros não representam tal diversidade em momento algum; a representação existe em alguns poucos momentos, porém, é bastante pequena (por exemplo, uma estudante coreana que vai estudar em um país de língua inglesa). (2010, p.182-83)

Essa representação homogênea pode ser explicada pelo conceito de cultura nacional, em oposição ao de cultura local. A cultura nacional, uma entidade idealizada e construída em torno de elementos culturais supostamente comuns a todos os membros de uma nação ou comunidade, serve como uma das principais fontes de identidade cultural. Esse quadro, contudo, tem mudado com a globalização, que colocou por terra a ideia de uma única cultura nacional. Devido à difusão instantânea de diferentes conhecimentos, as identidades nacionais atuais são desintegradas, e as culturas e identidades locais assumem um papel de maior destaque (HALL, 1992, CEZNIK e BELTRAME, 2005).

Cabe notar, no entanto, que mesmo a globalização tendo auxiliado para a desintegração das identidades nacionais e chamado a atenção para as culturas locais, o efeito mais visível do mundo globalizado é, contraditoriamente, o oposto disso – ou seja, a homogeneização, ou americanização, do mundo (HALL, 1992), com espaço insuficiente para a heterogeneidade e diversidade culturais.

No que diz respeito especificamente ao ensino de língua inglesa no contexto do mundo globalizado, Moita Lopes (2003) chama a atenção para o fato de que o professor deve saber que seu papel é auxiliar na conscientização do aprendiz para que ele possa agir no mundo, e não propagar valores. Já Tílio (2009) enfatiza que a língua inglesa deve ser ensinada como o idioma da integração, e não da exclusão, o que somente se faz viável através do

reconhecimento das diferentes variantes dos falantes do idioma como segunda língua, língua oficial ou língua estrangeira, e não somente as variantes dos falantes do idioma como segunda língua.

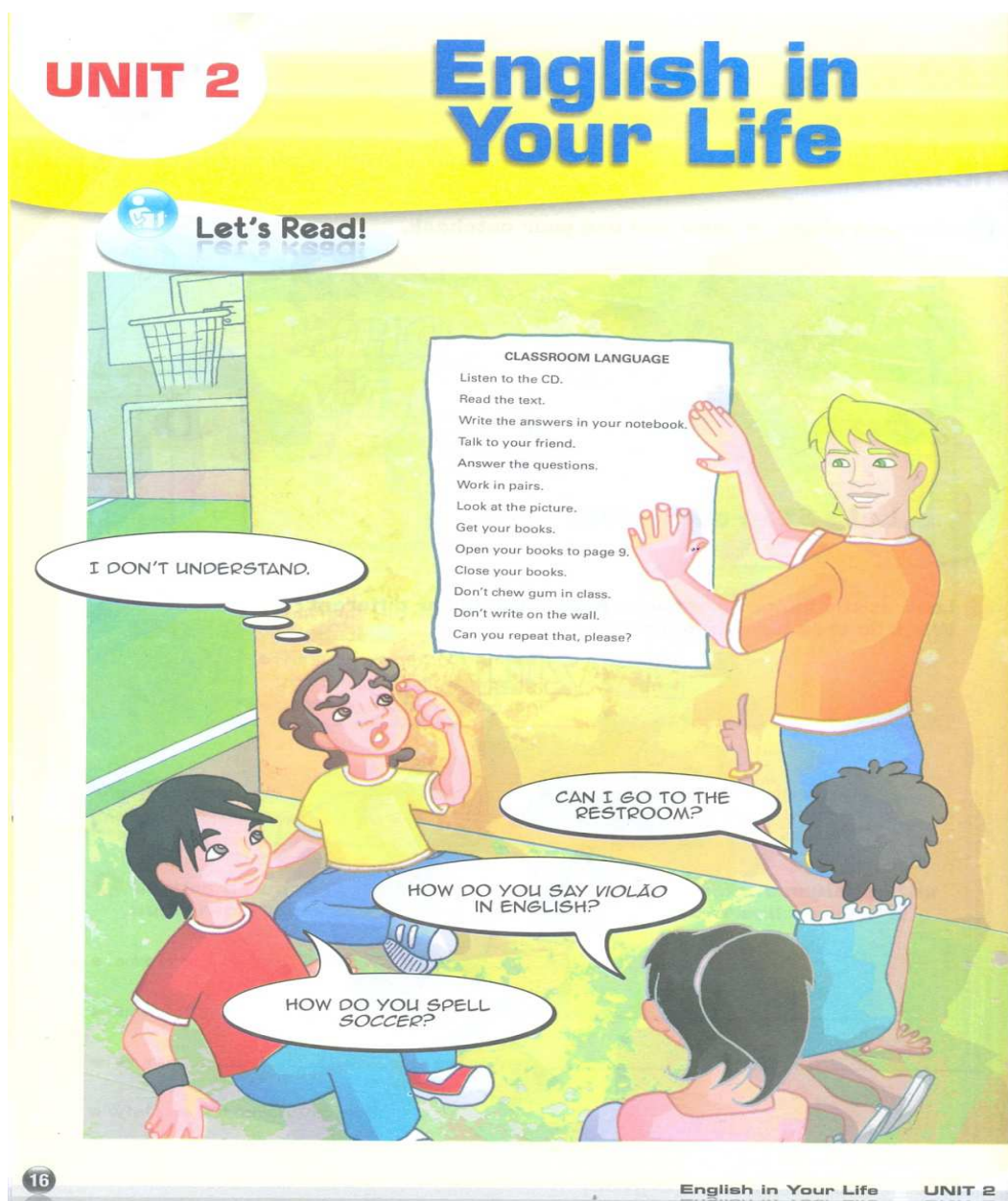
4 LIVROS DIDÁTICOS E O CURSO: VISÕES INCOMPATÍVEIS

Tendo como pano de fundo as considerações sobre os livros didáticos feitas na seção precedente, a partir de Coracini (1999), Grigoletto (1999) e Tílio (2009, 2010), e nos conceitos de culturas nacionais, locais e globalização, descrevermos a seguir quatro exemplos de textos e atividades encontradas em dois dos livros didáticos, entre os avaliados para emprego no projeto “Inglês para a Comunidade do Anglo”. O objetivo é mostrar a incompatibilidade das propostas do livro com as propostas do nosso Projeto, conforme descritas anteriormente. À apresentação dos textos segue-se uma síntese dos principais pontos de conflito entre os textos e atividades dos livros e nossos objetivos no Curso.

Exemplo 1: *Livro Links* (6^o ano), Unidade 2, *English in your life*

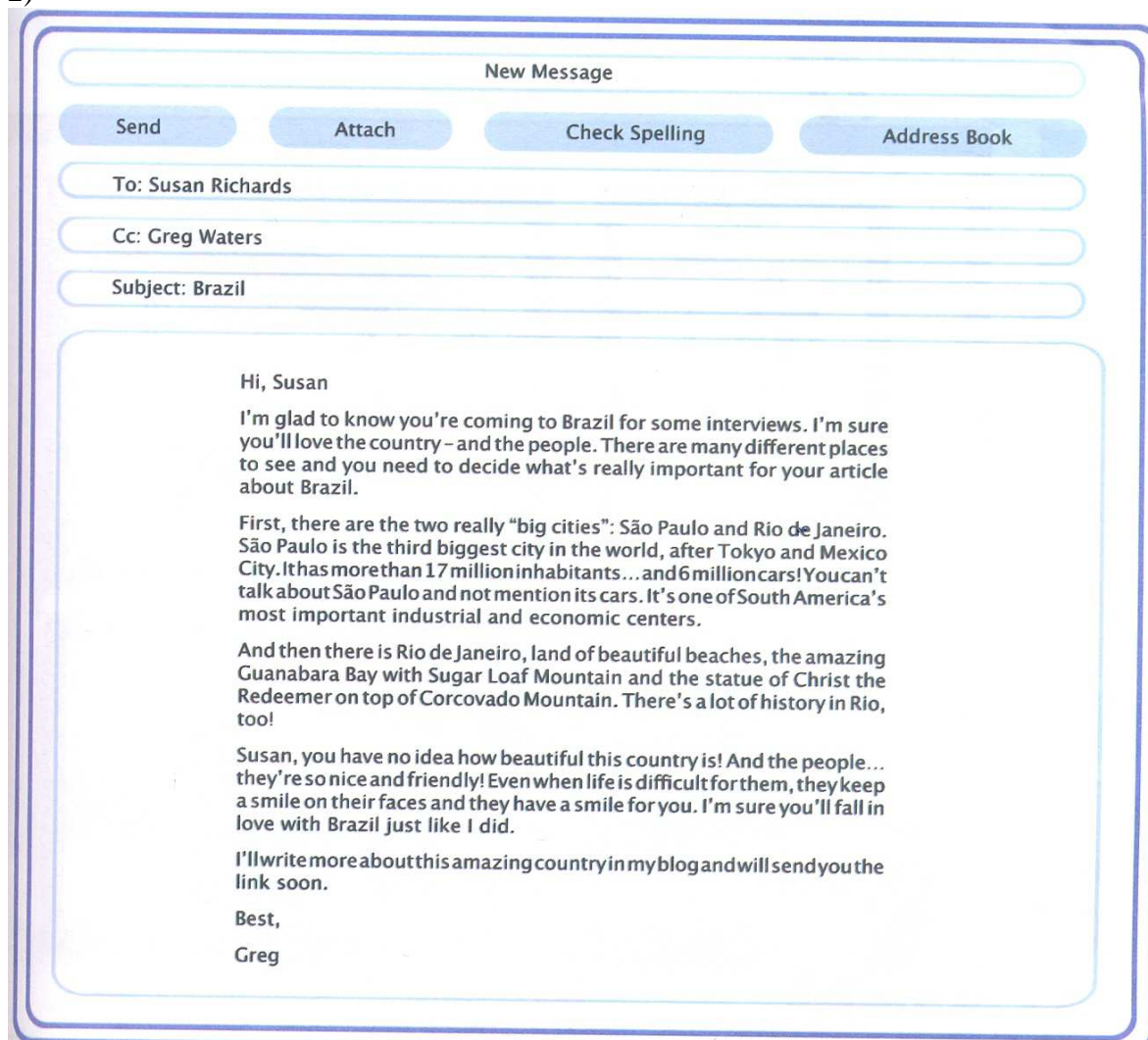
Gênero: livro didático: apresentação de conteúdo; gênero escolarizado: aula.

1)



Exemplo 2: Livro *Links* (6^o ano), Unidade 9, *Brazil is much more than that*.
Gênero: livro didático: apresentação de conteúdo; gênero escolarizado: e-mail.

2)



Exemplo 3: Livro *Keep in Mind* (9^o ano); Unidade 8, *Tidy up your room*.

Gênero: livro didático - apresentação de conteúdo.

Instruções: 1) *Look at Joe's room. Is it messy or tidy? What about your room?*; 2) *Help Joe to tidy up his room. Put the things in the right place.*

Exemplo 4: Livro *Keep in Mind* (9^o ano); Unidade 4, *What was he doing?*

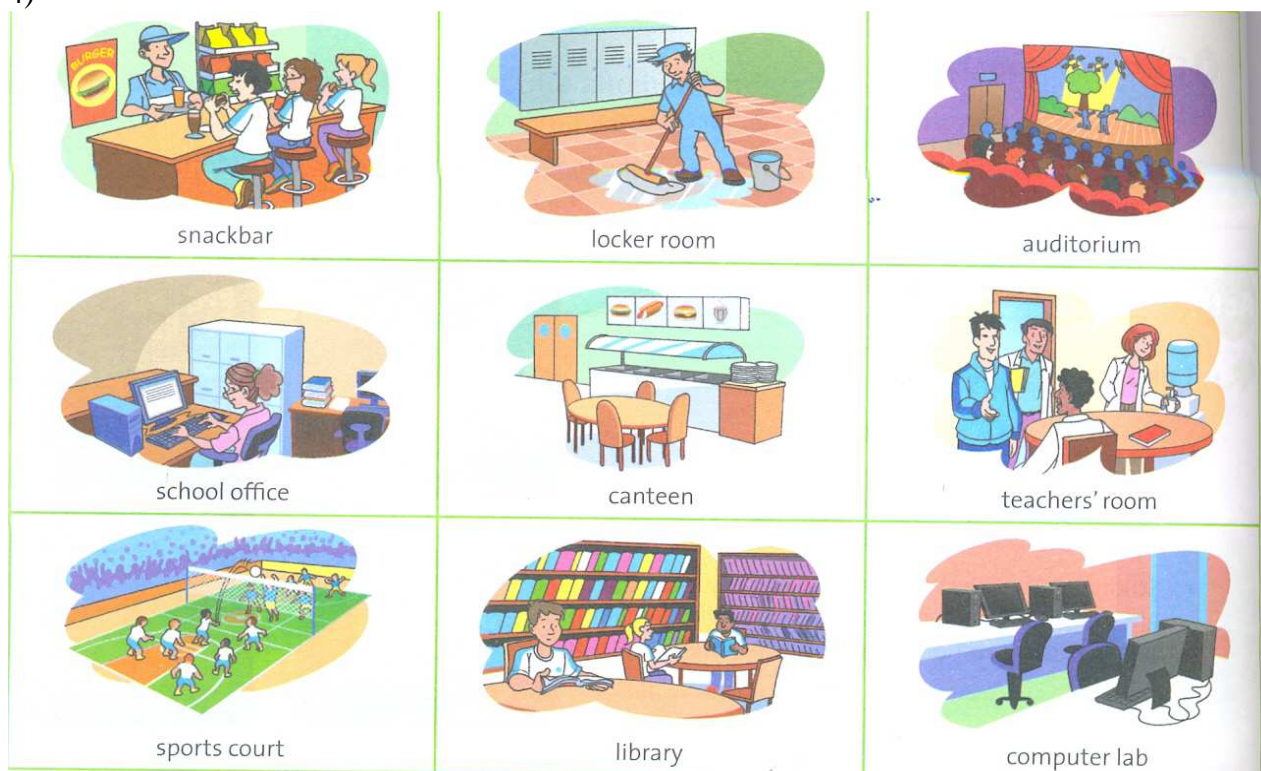
Gênero: livro didático - prática de conteúdo; gênero escolarizado: jogo Tic-Tac-Toe, exercício estrutural (gênero escolar).

Instruções: *Write sentences about the pictures: a) There was a janitor in the locker room. He...*

3)



4)



4.1 Análise

Embora tenhamos apresentado somente quatro exemplares de gêneros de apenas duas coleções de livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira, devido questões de restrição de espaço, acreditamos que eles conseguem ilustrar o nível de inadequação em relação aos objetivos do Projeto.

No que diz respeito ao objetivo de promover, através dos materiais didáticos empregados nas aulas do curso, o fortalecimento da autoestima dos alunos por meio da construção das identidades dos sujeitos, o que constatamos nos livros avaliados, de modo geral, é que eles promovem a ideia de que as outras pessoas (ou seja, as dos livros), em relação a eles próprios, são mais afortunadas: têm um professor americano, parecem aprender inglês de fato, em um ambiente acolhedor (livro *Links*); têm um quarto individual e superbacana, espaçoso, com uma estante exclusiva para livros e até mesmo um computador, e estudam em uma escola que tem uma quadra de esportes provavelmente melhor do que o campo do time de futebol oficial da cidade (*Keep in mind*), uma cantina com serviço de bufê e um laboratório de informática com monitores LCD.

Além disso, o Brasil e os brasileiros descritos no livro (por um estrangeiro!) não devem corresponder em sua totalidade ao entendimento do aluno em relação a seu país e a seu povo. A mensagem de Greg enviada via e-mail para sua amiga americana sobre o Brasil não pode (não poderia) soar imparcial nem quando o foco está na descrição das duas maiores cidades brasileiras – e a poluição e engarrafamentos causados pelos carros? e a violência no Rio de Janeiro? – nem quando está na caracterização dos habitantes do país – somos mesmo assim tão *nice* e *friendly*?; temos um sorriso no rosto mesmo quando a situação está complicada? Textos com conteúdos como esse, no nosso entender, podem ser aceitos pelo aluno simplesmente por constarem no livro, provocando o silenciamento explicado por Coracini (1999), podem ser classificados como superficiais e desinteressantes, e pode mesmo ocorrer ambas as situações. O que é certo é que o único efeito que têm na formação da identidade do aluno é, irrevogavelmente, de natureza negativa.

Os quatro exemplares de gêneros ilustrados na seção precedente também evidenciam a inviabilidade do resgate da cultura do aluno pela noção de interculturalidade – ou seja, o reconhecimento de que diferentes culturas podem coexistir em um mesmo espaço sem que umas sejam melhores do que as outras; a valorização das diferenças. Como exemplos concretos, temos, no livro *Links*, a caracterização do professor americano – jovem, loiro, vestindo roupas coloridas e casuais – e das aulas por ele ministradas – atrativas, com realização de atividades diferenciadas, como projetos, e até festas. Além disso, a descrição das escolas no livro *Keep in Mind*, através de imagens, se dá conforme o modelo americano/europeu. Há, ainda, a reprodução de um diálogo em um *community center* americano, uma espécie de clube “aberto ao público” que não encontra similar na cultura brasileira e que provavelmente seria muito bem recebido pelos alunos do Projeto.

Esses exemplos mostram, assim, que é a noção de cultura nacional, através da reprodução de estereótipos, que é divulgada nos dois livros analisados (HALL, 1992, CEZNIK e BELTRAME, 2005). Não há espaço para a diversidade e a valorização do que é local, ainda que as publicações sejam nacionais e dirigidas a estudantes brasileiros.

5 ALTERNATIVAS

Frente ao quadro descrito nas seções precedentes, a solução encontrada foi a elaboração e/ou adaptação dos materiais didáticos disponíveis para o ensino de inglês como L2, de forma que eles servissem à proposta do curso. Desde o início do curso, têm sido utilizados materiais disponíveis em sites de ensino de inglês na internet, *flashcards* (cartões com gravuras e/ou palavras-chave relativas a um determinado conteúdo, que podem ser empregados para diferentes atividades e jogos), e mesmo seleção de atividades de livros didáticos (sim, nos servimos deles em certa medida; procuramos não deixá-los, contudo, que eles “ditem as regras”).

A seguir apresentamos duas atividades simples, uma um texto construído por nós para desenvolver de os alunos lerem e escreverem informações básicas sobre eles e sobre os

membros de suas famílias. Após buscarmos exemplos desse tipo de texto nos livros didáticos, decidimos que o mais produtivo, porque mais próximo da realidade deles, seria escrever sobre a monitora do projeto, uma pessoa com quem conviviam eventualmente e sobre quem não tinham muitas informações. Do mesmo modo, a atividade apresentada no exemplo 6 também teve o intuito de ser significativa para os alunos e valorizar a realidade deles, favorecendo a constituição de uma identidade positiva deles próprios. Tendo como objetivo a prática das diferentes profissões em inglês, e mais especificamente no ambiente escolar, optamos por utilizar os nomes das pessoas reais que trabalhavam na escola em que os alunos daquela turma estudavam. Finalmente, a gravura apresentada no exemplo 7 foi utilizada para elaboração de um jogo de memória sobre atividades diárias (nesse caso, sobre a ação de estudar), a qual difere da grande maioria das imagens de estudantes encontradas em livros didáticos, mas se aproxima da de muitos de nossos alunos.

Exemplo 5 – Texto sobre informações pessoais e familiares básicas

Let's know a little about X...:

Hi! My name is X..., I am 22 years old and I am an English teacher. My last name is Y..., and my middle name is Z.... I am from Livramento, but I live in Pelotas with my sister. She is a teacher. My father is retired now, and my mother is a dressmaker. They live in Livramento. I love my town, it's a wonderful place to live.

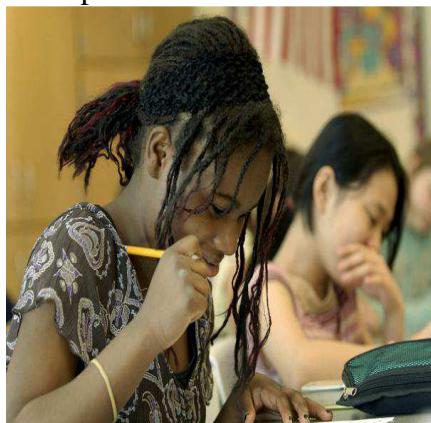
*Foto da monitora
(na versão original)*

Exemplo 6 – Exercício sobre profissões

Match the occupation with the right person:

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Margarete | <input type="checkbox"/> janitor |
| <input type="checkbox"/> Silvana | <input type="checkbox"/> principal |
| <input type="checkbox"/> Márcia | <input type="checkbox"/> teacher |
| <input type="checkbox"/> Michele | <input type="checkbox"/> pedagogic coordinator |

Exemplo 7 – Gravuras utilizadas



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi entender por que materiais, e em particular livros didáticos de inglês como língua estrangeira avaliados para adoção no Projeto de Extensão “Inglês para a Comunidade do Anglo” não se adequavam à proposta do Projeto. Como base teórica, recorreremos aos conceitos de comunidades nacionais, locais e globalização (CEZNIK E

BELTRAME, 2005, TÍLIO, 2009) e de interculturalidade (KRAMSCH, 1998; SERRANI, 2006).

Nossa conclusão geral foi de que os gêneros apresentados (sala de aula, e-mail, etc.) trazem subjacentes a noção de uma única cultura, a qual é apresentada com base em estereotípias tanto da cultura brasileira como da americana e/ou europeia. A desconsideração à cultura local continua vigente, e não somente em edições lançadas por editoras internacionais, mas mesmo em publicações didáticas nacionais, endereçadas especificamente a alunos brasileiros. Nesse sentido, cabe lembrar que a cultura nacional é tão somente uma cultura imaginada, e que o nacionalismo é politicamente construído, sendo fundamental questionar por quem e para que essa identidade é criada (CASTELLS 1999 apud TÍLIO 2009).

Em qualquer contexto, o professor de L2 (e em especial de inglês, que se constitui na língua da globalização) deve estar atento para não servir como um divulgador de valores de supremacia da cultura estrangeira (Moita Lopes, 2003). No contexto do nosso Projeto, entendemos que essa atenção deve ser redobrada, já que a exclusão, mais ou menos sutil, que os alunos vivenciam em sua própria cidade – e, no contexto mais amplo, em sua própria nação – por destoarem do estereótipo do jovem de classe média já é um fardo bastante pesado, e que certamente em nada contribui para o desenvolvimento dos sentimentos de valorização e de autoestima. Seria, assim, extremamente injusto com esse aluno – e extremamente incorreto também – fazê-lo conhecer outras culturas, por meio de uma língua estrangeira, somente para que ele se sinta novamente excluído.

Esperamos, ainda, ter mostrado que a elaboração e adaptação de materiais didáticos são partes fundamentais da metodologia do Projeto. Como o aluno se engaja em uma prática discursiva com o material didático que lhe é fornecido, o papel do professor, nesse sentido, é possibilitar que essa prática permita ao aluno construir/reforçar uma identidade positiva de si próprio, a qual lhe permita elevar sua autoestima e desenvolver a noção de interculturalidade. Como vimos, a utilização (elaboração) de materiais bastante simples podem auxiliar o professor a desempenhar de modo satisfatório esse papel. Não são necessários muitos recursos financeiros, e nem, necessariamente, muito tempo. Mas é, sim, preciso estar atento!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRADLEY, H. *Fractured Identities*. Cambridge: Polite Press, 1996.
- CEZNIK, F. S.; BELTRAME, P. A. *Globalização da Cultura*. São Paulo: Manole, 2005.
- CORACINI, M. J. O livro didático na língua estrangeira e a construção de ilusões. In: M. J. Coracini (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. São Paulo: Pontes, 1999.
- CUNNIGSWORTH, A. *Choosing your course book*. Oxford: Heineman, 1995.
- GRIGOLETO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: M. J. Coracini (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. São Paulo: Pontes, 1999.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 8a. ed. RJ: DP&A, 2003 [1992].
- KRAMSCH, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- MOITA LOPES, L. M. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: MOITA LOPES, L. M. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 179-190, 1996.
- _____. (org.) *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SERRANI, S. *Discurso e Cultura na Aula de Língua – currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

TÍLIO, R. C. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. *The ESPECIALIST*, vol. 32, n. 2, p. 167-192, 2010.

TÍLIO, R. C. O local, o global e o ensino de língua estrangeira na pós-modernidade. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades Unigranrio*, v. 8, n. 30, p. 15-29, 2009.

YAKHONTOVA, T. Textbooks, contexts and learners. *English for Specific Purposes*, Ann Arbor, v. 20, p. 397-415, 2001.

Livros didáticos:

MARQUES, A.; SANTOS, D. *Links – English for Teens* (6º ano). 2 ed. São Paulo: Ática, 2011.

CHIN, E.Y.; ZAOROB, M. L. *Keep in Mind* (9º ano). São Paulo: Scipione, 2011.