



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

RYANE ALCANTARA SANTOS

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA, DO ENSINO
MÉDIO, *ON STAGE*, X OS NOVOS LETRAMENTOS: AMPLIANDO
PERSPECTIVAS**

JARDIM/ MS

2012

RYANE ALCANTARA SANTOS

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA, DO ENSINO
MÉDIO, *ON STAGE*, X OS NOVOS LETRAMENTOS: AMPLIANDO
PERSPECTIVAS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Letras Habilitação Português-Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientador(a): **Prof. Msc.** Roseli Peixoto Grubert.

JARDIM/MS

2012

RYANE ALCANTARA SANTOS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO PORTUGUÊS-INGLÊS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA, DO ENSINO
MÉDIO, *ON STAGE*, X OS NOVOS LETRAMENTOS: AMPLIANDO
PERSPECTIVAS**

APROVADO EM: _____/_____/_____

Orientador(a): **Prof. Msc. Roseli Peixoto Grubert.**
UEMS

Prof. Dr. Luis Otávio Batista
UEMS

Prof. Dr(a). Adriana Chaves de Barros
UEMS

SANTOS, Ryane

Título O LIVRO DIDÁTICO DE LINGUA INGLESA, DO ENSINO MÉDIO, *ON STAGE* X OS NOVOS LETRAMENTOS: AMPLIANDO PERSPECTIVAS / SANTOS, Ryane.

Jardim: UEMS, ano 2012. 31 p.

Bibliografia

Monografia de Graduação – Curso de Letras Habilitação Português-Inglês – Universidade de Mato Grosso do Sul.

1. Letramento 2. Livro Didático 3. Ensino de Inglês.

É concedida à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul a permissão para a publicação e reprodução de cópia(s) deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) somente para propósitos acadêmicos e científicos, resguardando-se a autoria do trabalho.

RYANE ALCANTARA SANTOS

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado a força necessária para enfrentar os obstáculos e pelas bênçãos recebidas.

À minha família, em especial, aos meus pais, Roberto e Elyz pelas noites em que ficaram acordados aguardando minha chegada, pelos incentivos que sempre deram aos meus estudos e por acreditarem que eu seria capaz de alcançar meus alvos.

Às minhas amigas, Wanda Kely Soares Iahn, Thaís de Souza Canto, Marcela Cristina Xaves Gonçalves e Josiane Pacheco Soares, que sempre me ajudaram e estiveram ao meu lado durante esses quatro anos.

À Professora Roseli Peixoto Grubert, por dispor de seu tempo, sua dedicação, carinho, cuidado maternal e principalmente por não me permitir desistir de concluir este trabalho.

Enfim, agradeço a todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

Para os meus amados pais, Roberto Neves dos Santos e Elyz Rejane Alcantara Santos, sempre presentes na minha vida, pela força e apoio que me deram que me fez chegar até o fim.

“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

RESUMO

SANTOS, Ryane. **O Livro Didático de Língua Inglesa e os Novos Letramentos: Ampliando Perspectivas**. 2012. (Número de folhas) f. TCC (Graduação) – Curso de Letras hab. Port. Ingl., Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Jardim, 2012.

O presente trabalho busca discutir a relação entre livro didático (LD) e ensino de língua inglesa sob a ótica dos novos letramentos e letramento crítico, uma vez que o LD há um ano passou a integrar o PNLD e, como tal, é distribuído nas escolas públicas. Os objetivos desta pesquisa são: a) verificar em que medida o livro de língua inglesa *On Stage*, está em consonância com os novos letramentos, e b) ampliar atividades do referido livro levando em consideração as teorias dos novos letramentos e, até mesmo, superar as eventuais limitações que o material possa ter acerca do ensino descontextualizado, por exemplo. Visto que, mesmo um livro é considerado “o melhor”, devido a fatores como a busca pela uniformização do ensino, este acaba apresentando exercícios/situações diferentes do contexto no qual o aluno está inserido. Cabe, portanto, ao professor contextualizar e ampliar as atividades propostas no livro, quando possível, para possibilitar questionamentos que possam colaborar para a formação de um aluno mais crítico, no sentido de que estes consigam perceber a realidade na qual estão inseridos e possam agir para mudá-la. Tendo como base os questionamentos propostos pelas OCEM, não busco soluções, mas, em vez disso, buscarei expandir as atividades do livro didático à luz das teorias dos novos letramentos, contribuindo dessa maneira para ampliar a visão de mundo dos alunos de modo a formar cidadãos críticos e engajados para atuar na sociedade na qual vivem.

Palavras-chave: Livro Didático; Novos Letramentos; Ensino de Inglês.

ABSTRACT

SANTOS, Ryane. The Textbook of English Language and New Literacies: Expanding Perspectives. 2012. (Number of leaves) f. TCC (undergraduate) course - Letters hab. Port. Ingl., State University of Mato Grosso do Sul, Jardim, 2012.

This research aims at the relationship textbook (LD) and English language teaching from the perspective of new literacies and critical literacy, since the LD for a year joined the PNLD and, as such, is distributed in public schools. The objectives of this research are: a) verify that the English-language book, *On Stage* used in some public schools, is in line with the new literacies, and b) expand activities of that book taking into account the theories of new literacies and up even overcome any limitations that the material may have about teaching decontextualized, for example. Since even the book considered the "best" due to factors such as the search for uniformity of teaching, just presenting exercises / situations different from the context in which the student is inserted. It is therefore the teacher to broaden perspectives of proposed activities in the book, when possible, to allow questions which might contribute to the formation of a student more critical in the sense that students can perceive the reality in which it is inserted and can act to change it. Grounded in OCEM not propose solutions but, instead, seek to expand the activities of the textbook to the theories of new literacies, thus contributing to expand the worldview of students to form critical and engaged citizens to act the society in which they live.

Keywords: Textbook; New Literacies, Teaching English.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – Fundamentação Teórica	12
1.1 – Definições de Letramento	12
1.2 – Novos Letramentos e Multiletramentos	15
1.3 – Modelos de Letramento	17
CAPÍTULO II – Contextualização da Pesquisa	20
2.1 – O Livro <i>On Stage</i>	20
2.2 – Plano Nacional do Livro Didático	23
2.3 – Origem do Livro Didático	24
CAPÍTULO III – Análise dos Dados.....	27
3.1 – O Livro <i>On Stage</i> e os Novos Letramentos.....	27
3.2 – Possibilidades de expansão.....	27
3.2.1 – Unidade Um.....	27
3.2.2 – <i>Reading</i>	28
3.2.3 – <i>Think About It</i>	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32

INTRODUÇÃO

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) destacam o papel do ensino da Língua Estrangeira Moderna na formação do cidadão, dando ênfase ao desenvolvimento do aluno quanto a sua capacidade crítica e senso de cidadania através da compreensão e reflexão do lugar que ocupa na sociedade.

Seguindo este pensamento e, sob a orientação da Prof. Msc. Roseli Peixoto Grubert, realizei este trabalho com o objetivo de verificar em que medida o livro de língua inglesa *On Stage*, está em consonância com os novos letramentos, e ampliar atividades do referido livro levando em consideração as teorias dos novos letramentos e, até mesmo, superar as eventuais limitações que o material possa ter acerca do ensino descontextualizado, por exemplo.

O motivo pelo qual este tema me interessou foi por, primeiramente, apreciar a Língua Inglesa e, após entrar em contato com as teorias sobre letramentos e também com as OCEM, decidi realizar esta análise e propor algumas expansões nas atividades do próprio livro didático, *On Stage*, para através dos letramentos, como futura professora apresentar possibilidades que irão contribuir para que os alunos pensem, reflitam e atuem na sociedade em que vivem.

Este trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro, apresento as teorias sobre letramento, algumas definições e modelos, conforme Street (1984), Soares (1998) entre outros. O capítulo dois aborda, inicialmente, a origem do livro didático bem como descreve como a obra de Língua Estrangeira chega até às mãos dos professores e alunos através do Programa Nacional do Livro Didático, encerrando com a descrição da coleção escolhida para a realização deste trabalho. E, no capítulo três, realizo uma análise de algumas unidades do livro *On Stage*, sugerindo possíveis expansões nas atividades das seções *Reading* e *Think About It* propostas pela obra.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, iniciarei abordando a origem do termo letramento, algumas de suas definições, feitas por autores como Soares (1998) e Street (1984), a diferença deste do conceito de alfabetização, suas dimensões, social e individual, bem como os estudos sobre Novos Letramentos e os Modelos de Letramento.

1.1 - Definições de Letramento.

Letramento é uma concepção recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Paulo Freire (1976), apesar de não usar o termo *letramento*, propunha uma prática educativa contextualizada, muito próxima do que propõem autores (STREET 1984, ROJO 1992) que se baseiam na concepção de letramento sócio-histórico.

Segundo Freire,

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (1976, p.14).

Soares (1998) afirma que o Brasil despertou para o fenômeno do letramento quando percebeu que o problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas proporcionar às crianças e aos adultos que façam uso dessas habilidades envolvendo-se em práticas sociais.

Este termo, letramento, vem do inglês 'literacy' que significa "o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever" (MATTOS *apud* SOARES, 1998, p.17). Para uma melhor compreensão, é comum encontrarmos comparações entre alfabetização e letramento. Porém, letramento é mais que alfabetização, uma vez que letramento propicia o entendimento de que a aprendizagem ocorre através da relação entre o sujeito e a cultura da sociedade em que ele vive; não é neutro ou fixo, pois está sempre em evolução e sua definição depende de cada cultura.

O termo alfabetização compreendido restritamente como a aprendizagem do sistema da escrita foi ampliado chegando ao termo letramento que, atualmente, designa práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (1998, p.18) define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. Para ela, o letramento divide-se em duas dimensões: individual e social. Referindo-se à primeira, letramento resume-se a simples posse da habilidade de ler e escrever. O indivíduo que possui essas habilidades não é apenas alfabetizado, porque sabe ler e escrever, mas é também letrado, visto que é capaz de ler textos e escrever mensagens.

Já em sua dimensão social, o letramento caracteriza-se por “um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e de exigências sociais de uso da língua escrita” (SOARES, 1998, p. 66). Nesse sentido, a autora refere-se à letramento, quando um indivíduo usa a linguagem para satisfazer alguma necessidade que ele tenha; seja para convencer alguém, trocar uma mercadoria errada, etc. e através da linguagem, seja ela escrita ou falada, o indivíduo a manipula para o seu benefício.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Castell, Luke e Egan (1986) alegam que letramento está associado à socialização nas sociedades industriais e pós-industriais, acrescentando ainda, que “é um elemento crucial para tornar os indivíduos benéficos à economia e à sociedade em geral” (1986, p.7).

Street (1984, p.1) oferece uma definição bastante ampla, do termo letramento. Para ele letramento é “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”. Estas dependem do contexto em que estão inseridas e “já estão imersas numa ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como ‘neutras’ ou meramente ‘técnicas’. Ou seja, para ele, letramento é quando o indivíduo tem consciência de que tudo o que fala, em um contexto ou cultura tem um significado e para se beneficiar de alguma maneira, é preciso saber manipular a linguagem - um texto oral, escrito ou imagem, a fim de satisfazer suas necessidades em um determinado momento.

Lemke (1998) menciona que letramento pode ser definido, embora não precisamente, como um conjunto de competências culturais, em que o indivíduo seja capaz de criar significados que a sociedade com a qual convive vá reconhecer, através do uso de tecnologias materiais específicas. Já Norton (2007, p. 6), faz uso de uma concepção mais restrita. De acordo com ela, “a concepção dominante de letramento se refere à habilidade,

de ler e escrever”. Sabemos, no entanto, que não é apenas isso, uma vez que saber ler e escrever é a definição dada à alfabetização. Desse modo, uma pessoa é alfabetizada no sentido de que é capaz de ler um texto, mas, se não consegue expressar sua opinião sobre o que leu, pode-se dizer que não é uma pessoa letrada.

Lankshear, Snyder e Green (2000), ao adotarem a definição de letramento reproduzida por Street (1984), observam que não é algo fixo, que está sempre em evolução. Para Mark (2009), não existe nenhuma maneira que seja universalmente eficaz ou apropriada de definir letramento, visto que tal definição depende da cultura e das condições sociais e econômicas do meio em que foi produzida.

Castell, Luke e MacLennan (1986, p. 7) apresentam uma concepção de letramento chamada “letramento funcional”. Tal concepção considera letramento como uma tentativa de “articular um conceito de letramento que seja relevante para os aspectos mais práticos da vida diária para a sociedade como um todo”. Isso quer dizer que, letramento funcional significa que o indivíduo sabe manipular a linguagem, os textos, em função de sua vida para desenvolver alguma atividade dentro da sociedade em que vive. Os autores explicam que esse termo – letramento funcional – foi criado durante a Segunda Guerra Mundial, pelo exército americano para significar “a capacidade de compreender instruções escritas necessárias para conduzir funções e tarefas militares básicas” (Castell, Luke e MacLennan 1986, p.7). Eles acrescentam que os termos “letramento de sobrevivência” e “letramento básico” são evoluções dessa definição.

Segundo os autores, essas definições não são suficientes, pois não consideram diferenças individuais no que se refere ao contexto de uso do letramento. Eles afirmam ainda que outra questão não considerada nessas definições é o conhecimento formal, entendido como aquele advindo da escola, da educação formal, e o conhecimento informal como aquele que é construído fora da escola, que os indivíduos adquirem durante a vida.

Na visão de Castell, Luke e MacLennan (1986, p.9), dever-se-ia levar em consideração “os princípios subjacentes que permitem a um indivíduo selecionar, modificar e aplicar uma competência de leitura já existente para uma nova tarefa de leitura”. Em outras palavras, pode-se exemplificar quando um indivíduo que sabe ler e que, ao ler na *internet*, precisa modificar esses mesmos princípios de leitura, ou seja, precisa adaptar o conhecimento adquirido ao novo contexto, no caso a *internet*. Com isso, o indivíduo poderá aplicar esses princípios em outras estratégias de processamento da informação como a escrita e a fala.

A conclusão a que chegam Castell, Luke e MacLennan (1986), é amplamente aceita. Os pesquisadores argumentam que o letramento é situacional e que suas definições são cultural e historicamente especificadas, como já foi mencionado.

Ampliando a concepção de letramento, Gee (2008, p.31) diz que é uma ação “inerentemente política, no sentido de que envolve relação de poder entre pessoas”. Através dessa concepção, letramento pode ser visto como prática social.

Para Soares (1998), no que tange à esfera social, letramento passa a ser definido como aquilo que as pessoas fazem com suas habilidades de ler e escrever, em um determinado contexto, e como tais habilidades relacionam-se com as necessidades, valores e práticas sociais. Deixando, assim, de ser definido individualmente. Segundo a autora, passa a ser o “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998 p.72).

Ainda segundo Soares (1998), a dimensão social do letramento pode ser entendida de duas maneiras: uma versão “fraca” e outra “forte”. A versão “fraca” corresponde ao chamado letramento funcional. Já a versão “forte” é uma concepção radical e revolucionária de que letramento não pode ser considerado apenas como uma ferramenta, neutra, usada apenas quando exigido. Essa nova forma de entender e trabalhar o letramento ficou conhecida como “novos letramentos” e, posteriormente, “multiletramentos”, como veremos a seguir.

1.2 – Novos Letramentos e Multiletramentos

Os estudos sobre novos letramentos tiveram início nos anos de 1990, a partir de pesquisas realizadas em diferentes áreas do conhecimento. Tais estudos surgiram em oposição à visão tradicional de letramento como um conjunto de habilidades que as pessoas possuem e que podem ser ensinadas de maneira neutra em contextos formais ou informais de ensino (MATTOS,2011).

Inicialmente, o letramento foi tratado como uma habilidade individual, mas Larson e Marsh (2005) asseguram que abordagens tradicionais de ensino preconizam que ensinar um conjunto de habilidades individualmente e de forma repetitiva e linear, ou seja, aprender do mais fácil para o mais difícil, é suficiente para o aprendizado. Porém, nessa abordagem tradicional, as crianças que não conseguem adquirir tais habilidades da maneira prevista são consideradas inaptas. Para as autoras, esse modelo significa que os professores evidenciam apenas os aspectos negativos das crianças, ao invés de olhar para o que o aluno

traz para a sala de aula e como as aulas podem ser adaptadas para refletir essas experiências trazidas por eles.

Gee (2008) constatou que, ao longo da história, a linguagem constituiu um ponto de identificação dos seres humanos, algo que nos difere de outras criaturas. Não obstante, o letramento se tornou o ponto de diferenciação entre os próprios humanos separando letrados de não-letrados e atribuindo-lhes algumas características específicas aos letrados, como inteligência, modernidade e ligando os indivíduos e as culturas letradas à noção de civilização. Mas, mesmo dentro de culturas letradas, o letramento pode ser visto como um ponto de diferenciação entre os indivíduos, quando visto como uma habilidade cognitiva individual que pode ser aprendida de maneira isolada e neutra.

Porém, pesquisadores das teorias sobre novos letramentos são contrários às práticas tradicionais e defendem modelos de letramentos que mudam o foco de compreensão do letramento como habilidade individual para práticas sociais situadas. Assim sendo, o letramento é socialmente construído e suas abordagens pedagógicas compreendem e enfatizam a importância da natureza social da aprendizagem, ou seja, o indivíduo aprende com o social, na interação com o outro, nas comunidades discursivas que se estabelecem na sala de aula. Dessa forma, segundo Gee (2008, p. 67), os estudos sobre novos letramentos “começaram a substituir a noção tradicional de letramento por uma abordagem sociocultural”, na medida em que letramento passou, então, a ser visto como “conjunto plural de práticas sociais” alguns pesquisadores passaram a se referir a letramentos, no plural.

Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, um grupo de pesquisadores começou a trabalhar com a ideia de multiletramentos e chamou “a atenção de educadores para as maneiras com que modos comunicativos estavam proliferando e se modificando devido aos avanços na tecnologia” (LARSON; MARSH, 2005, p. 3). Esse grupo se reuniu pela primeira vez em 1994, na cidade de New London em New Hampshire, nos Estados Unidos, e por isso, ficou conhecido como *the New London Group*. Dentre esses pesquisadores, figuram nomes como Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, e Alan Luke, por exemplo.

Cope e Kalantzis relatam que esse grupo escolheu a palavra “multiletramentos” para resumir os resultados de suas discussões devido a dois argumentos: “a multiplicidade de mídias e canais de comunicações e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural” (*ibid.*, p. 5).

Para o *New London Group*, as novas tecnologias de comunicação e informação estão “remodelando a maneira como usamos a linguagem” (*ibid.*, p. 6), devido à possibilidade de constantes mudanças nas maneiras de se construir significado. Com isso, o significado é criado de maneira cada vez mais multimodal, visto que os textos começaram a ter cor e movimento, por uma questão de influência direta da tecnologia e da *internet*.

Assim, a concepção de multiletramentos expande a noção tradicional de letramento, centrada apenas na língua nacional enquanto monolítica singular e estável. Já a concepção de multiletramentos em oposição a esta, tem o foco voltado para outros modos de representação que não apenas a linguagem e que podem variar de acordo com o contexto e a cultura do grupo social em questão.

Os novos letramentos e multiletramentos constituíram-se como perspectivas inovadoras para compreensão das práticas de letramento hoje presentes na sociedade. Tais práticas não são individuais, mas sociais, compartilhadas por comunidades e grupos sociais específicos e, por isso, são plurais. A noção atual de letramento abrange a ideia de que tais práticas não podem ser isoladas, devem ser compreendidas, de acordo com os contextos locais, em que se desenvolvem e, segundo os objetivos específicos dos sujeitos e grupos que as utilizam. Portanto, as novas pedagogias para o ensino de letramentos devem utilizar a perspectiva plural de letramentos, não sendo neutras, mas fundadas nas práticas dos grupos sociais a que se destinam.

1.3 – Modelos de Letramento

Street (1984) identificou dois modelos que podem ajudar a compreender as diferentes concepções de letramento, atualmente, usadas em várias disciplinas: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O letramento visto como algo neutro que pode ser isolado de um contexto denomina a concepção de modelo autônomo de letramento. Segundo ele, tal concepção associa letramento “com o progresso, a civilização, a liberdade individual, e a mobilidade social” (STREET, 1984, p. 2). Os teóricos que defendem essa concepção, segundo ele, acreditam que o letramento tem um papel fundamental no desenvolvimento da competência intelectual dos indivíduos e que a aprendizagem de formas especializadas de escrita causa um impacto significativo na linguagem e no pensamento.

No entanto, Street (1984, p. 41) argumenta que a ideia de que letramento promove o desenvolvimento das funções lógicas da linguagem não pode ser vista de maneira

absoluta, tendo em vista que as “consequências [do letramento] dependem do papel social, das funções e dos significados de suas práticas”. Uma das características do letramento definidas por Street que refutam as concepções aceitas pelo modelo autônomo é a de que letramento “está sempre engendrado em alguma forma social [...] o letramento somente pode ser entendido em contexto” (STREET, 1984, p. 43).

Como vimos, os teóricos que utilizam o modelo autônomo acreditam que letramento é um conjunto de habilidades neutras e independentes do contexto social em que são usadas. Para eles, são essas habilidades que permitem que o indivíduo aja adequadamente em um contexto social. No âmbito educacional, a aprendizagem torna-se focada no ensino e na reprodução mecânica dessas habilidades. No ensino de inglês, especialmente, durante muito tempo usou-se a repetição em forma de *drills* como método principal de aprendizagem, método este identificado como modelo autônomo descrito por Street.

Porém, verificou-se que as frases repetidas em sala de aula raramente podiam ser usadas pelos alunos em contextos reais de uso. Contudo, essa forma não foi totalmente abandonada por alguns professores e educadores, permanecendo viva em muitos contextos de ensino da Língua Estrangeira junto com outras práticas tradicionais, como a tradução, por exemplo. Isso demonstra que a visão de saber uma Língua Estrangeira de alguns professores, ainda está centrada na ideia de saber compreender as palavras independente de qualquer recurso que possa ser utilizado para ajudar na compreensão, como seria o caso numa visão a partir das teorias dos novos letramentos. Isso indica, infelizmente, que há professores preocupados em ensinar apenas regras gramaticais e tradução.

O modelo ideológico também chamado de “modelo de práticas sociais” (STREET, 1984) proposto como uma alternativa para o modelo autônomo reconhece a natureza sócio-cultural do letramento e baseia-se em autores que tentam compreender o letramento em termos de práticas sociais concretas. Street afirma da mesma forma que outras tecnologias, por exemplo, o desenvolvimento da televisão, diferentes letramentos se desenvolvem na sociedade devido a interesses socioeconômicos, políticos, e ideológicos diversos. Por esse motivo, as formas e funções do letramento têm características específicas numa determinada sociedade, geradas pelos próprios interesses dessa sociedade.

Segundo o autor, é por meio do controle dos materiais associados a tecnologias que frequentemente é exercido o controle social pela classe dominante. Ele cita como

exemplo a Inglaterra Medieval onde o domínio da escrita era restrito aos ricos devido ao custo elevado das penas utilizadas para escrever. No nosso tempo, pode-se dizer que o alto custo dos computadores acarretou a concentração do letramento digital nas mãos das empresas privadas e das classes mais abastadas a princípio.

No entanto, Street (1984, p.97) adverte que letramento vai além da tecnologia através da qual ele se manifesta, definindo letramento como “um processo social, no qual tecnologias específicas socialmente construídas são usadas dentro de arcabouços institucionais específicos para propósitos sociais específicos”. Ele acrescenta que o uso que diferentes sociedades fazem do letramento estão baseados em convenções e, por isso, não são universais nem podem ser definidos em termos de habilidades técnicas neutras, como concebido pelo modelo autônomo.

CAPÍTULO II CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo visto que existe, hoje em dia, uma infinidade de livros didáticos que estão à disposição do professor, farei inicialmente, uma apresentação do livro em estudo, seguido pela descrição de como é feita a avaliação do livro didático pelo Ministério da Educação e, encerrando com uma retrospectiva histórica sobre o livro didático abordando como chegamos a essa variedade de material, falando da história do livro didático, sua evolução e as diversas concepções de linguagem.

Em seguida, abordarei os critérios de avaliação utilizados pelo Guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que fizeram com que o livro didático, objeto deste trabalho, chegasse aos professores e alunos.

2.1 – O livro *On Stage*

A coleção *On Stage* é composta de três livros para o Ensino Médio. Cada um deles, composto por doze unidades, está organizado em unidades temáticas. Já no índice são apresentadas sugestões de interdisciplinaridade, pois indica qual matéria está relacionada com cada assunto.

Todas as unidades começam com alguma discussão em português e leitura de imagem sobre o tema que permeará as atividades seguintes seguida de atividades de *pré-reading*. Após inicia-se a seção *reading* que apresenta textos relacionados ao tema central da unidade. A seção *General Comprehension* trabalha o *skimming* para encontrar a ideia principal do texto. A gramática está diluída ao longo das seções iniciando na seção *Word Study* depois em *Detailed Comprehension* seguida por *Structure* onde o tópico gramatical é explicado em detalhes, e em seguida estão as atividades de *listening* e *speaking* que trabalham a compreensão oral, através de diálogos e tirinhas, e produção, respectivamente. Com relação à compreensão escrita o livro faz uso de textos descritivos e narrativos tais como tirinhas, poemas, reportagens, entre outros. A seção *writing* é onde se pratica a escrita através da produção de cartas, e-mails e cartões postais. Cada unidade é finalizada com as seções *In a Few Words* e *Think About It* que abordam questões de compreensão

escrita e retomam as questões discutidas pela temática central da unidade em uma proposta interdisciplinar, respectivamente.

A cada três unidades há uma seção de revisão intitulada *Check your English*, que está dividida em duas subseções: uma com atividades iniciais que exploram os elementos linguísticos estudados nas unidades anteriores e outra que apresenta textos variados com questões de compreensão escrita.

Os volumes são finalizados com a seção *Vocabulary*, que funciona como dicionário bilíngue, e com um índice remissivo.

Volume Um - apresenta conteúdos temáticos, conforme sugerido pelas OCEM (p. 111 e 112), tais como: aquecimento global, preservação da vida na Antártica, importância do oxigênio das árvores, futuro da Mata Atlântica, aviação, música, internet, robótica, futuro do planeta, vida saudável, biopirataria e obesidade. Os elementos linguísticos presentes neste volume são formação de palavras, marcadores do discurso, *noun phrases*, presente contínuo, presente simples, advérbios de frequência, pronomes possessivos, imperativo, passado simples, - *ing*, referentes, pronomes relativos, verbos modais, futuro, pronomes reflexivos, *phrasal verbs*.

Volume Dois - Conteúdos temáticos: paradoxos modernos, sentimentos e atitudes, linguagem universal, temas relacionados à química e à física, psicologia e astronomia, biopirataria, televisão e descobertas científicas. Compreensão escrita: textos descritivos e narrativos (reportagens, cartuns, tirinhas, poemas, gráficos e tabelas, artigos de jornal e revista, páginas da *internet*, cartas, e-mails). Produção Escrita: cartaz, *e-mail*, cartão postal, pequenos textos argumentativos, cartas. Compreensão oral: diálogos e entrevistas. Produção oral: diálogos (*roleplays* e entrevistas). Elementos linguísticos: adjetivos (comparativo e superlativo), passado contínuo, *phrasal verbs*, passado perfeito pronomes relativos, marcadores do discurso, substantivos contáveis e incontáveis, preposições, tempos verbais, verbos modais, numerais, adjetivos compostos, pronomes indefinidos e quantificadores.

Volume Três - Conteúdos temáticos: corpo humano, doação de órgãos, Nelson Mandela e segregação racial (*Apartheid*), contradições na vida de um gênio: Einstein, histórias em quadrinhos (Calvin and Hobbes), adolescência, Galileu: suas invenções e seu destino, o valor da preparação na vida profissional, além de outros textos sobre a pena de morte, o aquecimento global, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o cinema, a linguagem, a literatura, os desastres naturais, a ciência e a tecnologia. Compreensão

escrita: textos descritivos e narrativos (contos, cartuns, artigos de revista e jornal, rap, textos da internet, resenha, extratos literários, biografia, poema, carta, aviso, entrevista). Produção escrita: carta, e-mail, textos descritivos e argumentativos, relato, mensagens em sítios, ficha de informações, ficha de assinatura de revista e cartão postal. Elementos linguísticos: grupos lexicais, referentes, *noun phrases*, voz passiva, formação de palavras: sufixos, Infinitivo com to, orações no futuro, condicionais I, II, III, verbos modais, habilidade passada, imperativo, discurso indireto I, II, III, marcadores do discurso, *used to*, advérbios de tempo, *relative clauses* I, II, *defining clauses*, *nondefining clauses*, pronomes relativos, preposições, conjunções, *-ing* depois de preposições.

Foram selecionadas as unidades um e dois, do volume um, para realizar a expansão de atividades na seção *Reading*, visto que tal seção apresenta textos que estão fora da realidade do aluno e não estão em consonância com as OCEM, no sentido de que não adotam as teorias dos letramentos, pois essas teorias “poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento” (OCEM p. 113). Com base nisso, no capítulo seguinte farei algumas possíveis expansões nestas unidades.

2.2 – O Plano Nacional do Livro Didático.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de acordo com informações obtidas na página do Ministério da Educação (MEC)¹, é executado para fornecer às escolas públicas de ensino fundamental e médio livros didáticos, obras literárias e obras complementares. É a primeira vez que o PNLD inclui, na área de *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio, a fim de garantir que as línguas estrangeiras componham o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa da educação básica.

O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino, repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas.

De acordo com o PNLD deste ano, o que direciona os critérios de avaliação é o reconhecimento do papel da língua estrangeira na formação do aluno. Tais critérios

¹ <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>

relevantes foram incluídos no *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 - Língua Estrangeira Moderna*.

Antes de chegarem às mãos dos professores, os livros passam por uma avaliação pedagógica onde uma comissão técnica, avalia os livros inscritos no programa, de acordo com critérios publicados em edital. Então, os livros aprovados por essa comissão são publicados no Guia do PNLD que auxiliará o professor na escolha do livro a ser utilizado na escola.

As resenhas das coleções de Língua Estrangeira², selecionadas pelo MEC para escolha dos professores foram: *English For All*, *Freeway*, *Globetrekker* – inglês para o ensino médio, *Prime* – Inglês para o Ensino Médio, *Upgrade*, *Take Over* e *On Stage*. Para esta pesquisa, selecionei a coleção *On Stage* pelo fato de as escolas públicas do município de Guia Lopes da Laguna, que fazem parte do programa, terem adotado tal livro.

A avaliação de cada coleção está organizada em onze blocos que tratam de aspectos diversificados: projeto gráfico-editorial, seleção de textos, compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral, expressão oral, elementos linguísticos, manual do professor e a coleção em conjunto.

Os resultados da avaliação pedagógica aparecem sintetizados nas resenhas, organizadas sob os seguintes títulos: Visão Geral – onde se encontram as informações relativas aos principais pontos caracterizadores de cada coleção; Descrição – que apresenta a estrutura dos volumes do Livro do Aluno, Manual do Professor e dos correspondentes CDs em áudio, Análise – no qual estão incluídos os comentários sobre o tratamento dado a itens avaliados no Livro do Aluno e no Manual do Professor, e, Em sala de aula – local dos registros de questões que merecem um cuidado especial por parte do professor.

2.3 – Origem Do Livro Didático.

O homem, a partir da necessidade de registrar sua história, fez usos de diversos instrumentos disponíveis, como por exemplo, pedras, barro, cascas de árvore, papiro e pergaminho. Desse modo, surgiram os primeiros livros denominados *volumen* e o *codex* (PAIVA, 2009, p.17). Segundo a autora, o primeiro consistia de “várias folhas de papiro coladas e enroladas em um cilindro de madeira formando um rolo”, conforme figura abaixo.

² A partir do presente momento, visto que o termo língua estrangeira refere-se a Inglês e Espanhol, utilizarei este termo relacionando-o apenas à língua inglesa.



Figura 01 (*volumen*)

Como uma evolução do *volumen*, o surgimento *codex*, com formato mais aproximado do livro que conhecemos continha “folhas de papiro ou de pele de animais costuradas” (PAIVA, 2009, p. 18), o que o tornava grande e desconfortável. Pelo fato de serem produzidos individualmente, e serem copiados pelos escravos, os primeiros livros eram escassos e difíceis de serem produzidos.



Figura 02 (*codex*)

No ensino de línguas, em razão de tal escassez de livros, os métodos que predominavam eram aqueles baseados em diálogos e ditados. Em uma sala de aula medieval apenas o professor tinha o livro, os alunos copiavam os textos e os comentários através de ditado. Os primeiros livros didáticos foram as gramáticas, e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita. A primeira indicação de o aluno ter um livro foi em 1578, quando o Cardeal Bellarmine lançou uma gramática de hebraico para o aluno estudar sem a ajuda do professor.

Até o final do século XVIII, era comum ver nas salas de aula, alunos com livros diferentes, devido à escolha do livro não estar associada a uma teoria, mas à disponibilidade do material. O primeiro livro que associava texto e imagem, *Orbus Pictus* de Comenius, era um livro de vocabulário para crianças publicado em latim e alemão em 1658. A obra, considerada a precursora das técnicas audiovisuais, fez muito sucesso nas escolas alemãs, sendo sua versão em inglês publicada no ano seguinte, mantendo sua popularidade até o século XIX. Mesmo encarecido devido a diversas ilustrações, *Orbus Pictus* serviu de modelo para outros livros didáticos dos séculos XVIII e XIX.

Os livros usados no Brasil na primeira metade do século 20 se diferenciavam bastante dos livros didáticos de latim e grego que tinham como base o texto literário. Um dos exemplos de livro didático de inglês dessa época é a *Gramática da Língua Inglesa*, publicada em Porto Alegre pela primeira vez em 1880. Apresenta listas de palavras com a respectiva tradução, conjugações verbais, e exercícios de tradução e versão.

Outro exemplo é o livro *The English Gymnasial Grammar* cuja primeira edição data de 1936. Apesar de seu estilo ser semelhante ao do primeiro livro, essa gramática inova ao inserir transcrições fonéticas nas listas de vocabulário e ao propor exercícios com frases para serem corrigidas. Nota-se que, até o momento, o conceito de língua é o de um conjunto de regras gramaticais que começa a inovar ao incluir a fonologia.

Além dos livros de gramática adotados no Brasil, um material didático bastante inovador para a época foi o livro *The English Method*, do Padre Julio Albino Pinheiro, publicado em Coimbra, em 1930. Nesse livro, o conceito de língua, apesar de focar predominantemente na gramática, inclui a língua como comunicação e como veículo de práticas sociais diversas, da manifestação estética. A obra parece inaugurar, no Brasil, o uso de material em áudio e é uma prova de que o material didático, muitas vezes, ultrapassava os pressupostos metodológicos da época.

Na Europa, os primeiros materiais gravados surgem em 1901, com a fundação da empresa *Linguaphone*. A partir daí, os materiais evoluíram cada vez mais, combinando material gravado com exercícios escritos, dando mais ênfase à língua falada, onde predominam os diálogos e as repetições, à escrita.

Foi na década de 1970 que surgem os materiais audiovisuais que davam primazia à oralidade na sala de aula sem o apoio da escrita. A crença era de que a escrita perturbaria o desenvolvimento da compreensão oral e de que o texto escrito poderia influenciar negativamente na aquisição da língua. Duas estratégias foram usadas para evitar a leitura: havia um tipo de livro com sonegação total do texto, e outros usavam uma máscara para cobrir os diálogos. Nessa mesma época, alguns autores começam a mencionar funções da linguagem, tais como expressar opiniões e sentimentos, e para dar e receber informações.

Ainda na década de 1970, Solange Ribeiro de Oliveira, docente na UFMG, inicia sua produção de livros didáticos. O primeiro foi *Structural English with audio-visual aids* em 3 volumes. O livro foi sucesso no Brasil, seus diálogos e *drills* eram contextualizados com recursos visuais e a gramática era sistematizada com o que o aluno já havia aprendido anteriormente, através dos diálogos e repetições. Solange inovou inserindo a leitura no final de cada lição, contrariando a prescrição do método audiovisual que impunha o adiamento do texto escrito.

No final da década de 1970, e início da de 1980, os livros tornaram-se coloridos e passaram a fazer parte de um conjunto de outros artefatos didáticos, que pode-se chamar de sistema integrado de materiais didáticos. Há pouco tempo, porém, o livro didático surgiu como complemento aos livros utilizados na escola, sendo que em 1938, o Ministro da Educação – Gustavo Capanema – instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático. Há pouco mais de dois anos, o Governo Federal incluiu o livro didático de Língua Estrangeira no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para todos os alunos das escolas públicas brasileiras, sendo ele o único livro consumível.

CAPÍTULO III ANÁLISE DOS DADOS

Retomando os objetivos desta pesquisa, a saber, a) verificar em que medida o livro de língua inglesa *On Stage*, está em consonância com os novos letramentos e b) ampliar atividades do referido livro levando em consideração as teorias dos novos letramentos, este capítulo apresenta a unidade escolhida para as devidas expansões, embasada nas teorias sobre letramento mencionadas no primeiro capítulo, escolhi verificar este livro por ser o primeiro dos três volumes, por este motivo tal ferramenta consiste no início dos estudos de Língua Inglesa do Ensino Médio e quando bem trabalhado é possível dar sequência nos estudos através dos outros livros.

Início a expansão nos textos propostos pelas seções *Reading* e *Think About It* da unidade selecionada.

3.1 – O Livro *On Stage* e os Novos Letramentos

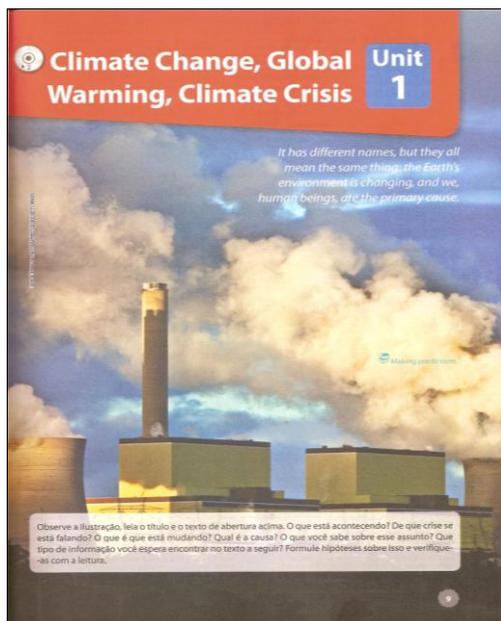
Através da verificação realizada em todas as unidades do livro, foi possível perceber que ao todo, este livro não está em consonância com os novos letramentos. São poucas as atividades que se enquadram nesta teoria, sendo elas: a atividade de *writing* da unidade 3, em que o aluno deve escrever sobre a cidade em que mora; *speaking* na unidade 4, para os alunos conversarem sobre a preservação do meio ambiente na sua cidade, e finalizando na unidade 7 a seção *speaking* para os alunos comentarem como cada um faz uso da *internet*.

3.2 – Possibilidades de expansão

Nos itens abaixo detalho os tópicos da unidade um, onde proponho possibilidades de expansão.

3.2.1 – Unidade Um.

A primeira unidade tem o aquecimento global como tema e o título *Climate Change, Global Warming, Climate Crisis*, associado à imagem de fundo, juntamente com as perguntas no rodapé, levam o leitor a inferir sobre o assunto que será abordado nesta unidade.



A unidade inicia com uma atividade onde o aluno deve escolher três palavras ou frases, que podem estar relacionadas com texto mostrado em seguida. Após essa atividade, o texto trata da poluição produzida pela população que, por sua vez, está provocando o aquecimento global.

Esta unidade não apresenta aspecto dos letramentos uma vez que os textos apresentados estão fora do contexto, devido à produção do material ser feita para utilização em vários estados, e não procura levar os alunos a “construir sentidos a partir do que leem”, pois o sentido é extraído do texto como se já estivessem lá à espera da compreensão (OCEM, p. 115).

3.2.2 – Reading.

Neste respeito, é possível fazer uma expansão no texto apresentado na seção *Reading*, através de questionamentos que façam o aluno pensar/refletir sobre como eles, individualmente, contribuem para o aquecimento global na cidade em que moram.

O texto é o seguinte:

Reading

Scan the text to check your predictions. Then read the whole text.

The way that we live our lives is hurting the Earth's ecological system. The factories that produce our computers and televisions, the planes we fly, and the cars we drive all put toxic chemicals – pollution – into the air and water. We cut down forests and destroy coral reefs. We spoil and waste precious resources like the topsoil where we grow our crops or the stocks of fish in the oceans. We destroy the homes of animals, their habitats.

Human beings are putting pollution into the atmosphere. That pollution is trapping heat and raising the temperature of the air, the oceans, and the surface of the Earth.

10 There are six types of air pollution, created by human beings, that together are causing the climate crisis. Five are gases that are normally found in the air, but human beings are creating more and more of these gases. This is changing the balance of the atmosphere and causing global warming.

The pollution that is causing global warming comes from human activity.

15 Carbon dioxide is produced whenever we burn something. When we burn coal to make electricity, when we burn gasoline in our cars, or when we burn gas in our stoves, we add more carbon dioxide to the air. These are just a few of the ways we are changing the atmosphere and destroying our climate.

(From *Our Choice — How We Can Solve the Climate Crisis*, by Al Gore, Puffin Books, Melcher Media, New York, 2009)

As palavras destacadas no áudio são comentadas no tópico *Atividades adicionais de Listening*, no *Manual do Professor*.

Por exemplo, já na primeira linha do texto, pode-se questionar com os alunos quem são estes “nós” a que o texto se refere e o que eles fazem que está prejudicando a Terra? A seguir, o texto menciona que as fábricas que produzem nossos computadores, televisões, os aviões que voamos, e os carros que dirigimos, estão lançando poluentes na atmosfera. Sobre isso, pode-se perguntar quais dos alunos possuem computador, televisão, que voam de avião e andam de carro.

O texto aborda ainda outra questão na frase *We cut down forests and destroy coral reefs*. Quais alunos sabem o que é, ou já viram, um recife de coral? Na nossa região o que o homem destrói? Por quê? Qual o impacto dessa destruição para nós?

Na parte final, o texto menciona que *The pollution that is causing global warming comes from human activity*. Pode-se perguntar: em nossa localidade, que ações favorecem o aquecimento global? O que nós podemos fazer para melhorar essa situação?

3.2.3 – Think About It.

A seção *Think About It* apresenta um texto interdisciplinar, ou seja, que pode ser discutidos com professores de outras matérias, neste caso o de Geografia. O texto apresentado fala sobre alguns animais que correm risco de extinção devido ao aquecimento global, como os pinguins e ursos polares.

THINK ABOUT IT



O número de pinguins da Antártida diminuiu dramaticamente, enquanto os ursos-polares enfrentam ameaça semelhante no Ártico. Essas duas espécies, simpáticos ícones da luta pela preservação ambiental, "astros" de filmes e documentários de grande sucesso, têm em comum o mesmo *culprit* (the cause of something bad happening), o mesmo culpado pela ameaça à sua sobrevivência. Qual é, então, a *primary cause* do problema que ameaça pinguins e ursos-polares, entre tantos outros animais que vivem nos dois polos do planeta? A causa direta é o crescente e acelerado derretimento do gelo dessas regiões. E na origem desse derretimento está, sem dúvida, a *climate change*, a mudança climática, o *global warming*, o aquecimento global. Problema agudo dos últimos anos, continua sem perspectiva de solução, ameaça tornar-se crônico, já que os líderes políticos dos países que mais "contribuem" para a poluição do planeta não conseguem chegar a um acordo que venha limitar as emissões de gases poluentes na atmosfera. O que podemos nós, cada um de nós, fazer nesse sentido? Debata esse assunto com seus colegas e professores, permute ideias quanto a esse problema. Esse é um *hot problem*, precisamos encontrar *cool solutions* para ele.

It's a small planet, but it needs big ideas to protect it.

Debata esse assunto com seus colegas e professores, inclusive o de Geografia.

Uma sugestão de expansão seria dividir os alunos em grupos onde cada um poderia pesquisar quais os animais correm os mesmos riscos destes citados pelo texto em diferentes regiões do mundo, inclusive na nossa, e o que poderia ser feito para evitar que tais animais fossem extintos.

Vimos que trabalhar com perguntas reflexivas e aplicar o assunto na realidade do aluno é importante, pois chama a atenção do mesmo para o problema, mostrando que não é apenas em outros locais que isso acontece, faz com que ele pense em como é possível reverter, ou melhorar, a situação e até mesmo pode fazer com que o próprio aluno queira mudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Livro Didático é um relevante instrumento didático-pedagógico para muitos professores da educação básica, de cursos de idiomas, no contexto educacional brasileiro, tornando-se, na maioria das vezes, a única fonte de insumo para os professores e alunos mas, embora facilite a condução do trabalho pedagógico, o LD não é autossuficiente.

Cabe, portanto, ao profissional analisar os valores contidos nele, buscando contextualizar o seu uso. Deve-se ter em mente que o livro não é primordial, mas uma ferramenta fornecida pelo Estado e, portanto, não deve ser o foco das aulas.

Para finalizar, a importância deste material na vida do professor implica a necessidade de uma reflexão mais sistemática sobre os seus conteúdos e as maneiras de como trabalhá-los, considerando objetivos de aprendizagem relevantes e significativos para o desenvolvimento do aluno-cidadão que participa e transforma a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Eds.). *Literacy, society, and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- CASTELL, S. de; LUKE, A.; MacLENNAN, D. On defining literacy. In: CASTELL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Eds.). *Literacy, society, and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 3-14.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8.
- FREIRE, Paulo – *Ação Cultural para a Liberdade*. 5ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. 3. ed. London: Routledge, 2008.
- LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.
- LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. London: Sage Publication, 2005.
- LEMKE, J. L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: REINKING, D. et al. (Eds.). *Literacy for the 21st Century: technological transformation in a posttypographic world*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. p. 238-301.
- MATTOS, A.M.A. *O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Novos Letramentos, Globalização e Cidadania*. 2011.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.
- NORTON, B. Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira – *História do Material Didático*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico> - Acessado em: 27.10.2012.

