



POR UMA METODOLOGIA CRÍTICA/REFLEXIVA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: O USO DE TEXTOS AUTÊNTICOS NO CONTEXTO PÚBLICO DE ENSINO

Marcelle Santos Rosa Donato⁶⁰
(UESB)

RESUMO

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, parte do pressuposto de que ensinar uma língua vai além das classificações gramaticais de que essa se constitui. Nessa perspectiva, propõe-se uma metodologia diferenciada no ensino da língua inglesa, a partir do uso de (2009), Marcuschi (2010), entre outros especialistas, os quais fundamentam a pesquisa. A fim de alcançar o objetivo da pesquisa, serão realizadas análises interpretativas de dados coletados através de questionários escritos aplicados aos participantes e transcrições de gravações dos encontros. Assim, acredita-se que a metodologia adotada durante os encontros será relevante para desenvolver a oralidade na língua-alvo, assim como a leitura e criticidade dos indivíduos, por meio de textos autênticos, além de contribuir para a sua formação social, política e ideológica.

PALAVRAS-CHAVE: Criticidade. Ensino da língua inglesa. Textos autênticos.

INTRODUÇÃO

O fazer pedagógico é considerado um ato de contribuição, para professores e alunos, no que se refere à transmissão de saberes que influenciam na formação identitária de cada indivíduo como ser social, em que o educar torna-se um processo de

⁶⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB – Campus I e Graduada do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB - Campus X (celle_rosa@hotmail.com)



aprendizagem permanente. Assim, ensinar e aprender são elementos de um mesmo processo que exige flexibilidade em sua prática. Desse modo, professores, dos diferentes níveis de ensino, procuram refletir sobre ações prováveis para o crescente desenvolvimento do ensino de línguas no contexto da escola pública.

Entretanto, para que esse pensamento se transforme em prática, é necessário que o espaço educativo se torne um ambiente de superação de desafios pedagógicos, tentando minimizar as deficiências e ressignificar a aprendizagem, para que essa passe a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação cidadã. Sendo assim, em meio às estratégias de ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente da língua inglesa, é proposta aqui uma formação do sujeito baseada em discussões teóricas que ampliem sua visão de mundo, bem como, no estabelecimento de uma interação entre todos os envolvidos no processo, ao ter como instrumento fundamental de ensino o contexto sócio-histórico-cultural.

Dessa forma, a presente pesquisa busca proporcionar, aos alunos e professores da língua inglesa, da rede pública de ensino, momentos de ensino-aprendizagem que conduza a uma abordagem crítica/reflexiva através do uso de textos autênticos e que oportunize momentos de discursão e interação entre os envolvidos com temas relacionados à sua própria realidade. Além de auxiliar aos professores de inglês a elaborar um material que desmistifique o pensamento de que a prática do ensino de uma língua está voltada apenas para as questões gramaticais com que essa se constitui.

Portanto, esta mesma pesquisa defende a ideia de que a língua, quando considerada como prática social e de natureza sociointeracional, (LIBERALI, 2009) é um instrumento com o qual o aprendiz pode desenvolver também, por meio da interação com o outro, a construção da cidadania pelo acesso a outras culturas e ideologias, e ao seu próprio contexto social e histórico, sendo estimulado a refletir e criticar os conteúdos dentro e fora do ambiente escolar.



Busca-se oportunizar, então, a partir dessa nova iniciativa, o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo tanto do professor quanto do aluno, dando-os autonomia para externar ideias e concepções diversas relacionadas a determinadas temáticas apresentadas aos textos. Dessa forma, considera-se importante desenvolver, no ensino da língua inglesa, a consciência crítica num processo reflexivo e racional, através da interação dos sujeitos juntamente com os textos (orais, escritos ou visuais) com vista à construção e reconstrução do significado para produzir conhecimento e cidadania (EDMUNDO, 2010).

Por fim, diante do exposto, essa proposta metodológica faz parte do interesse de pesquisa da mestrandia Marcelle Santos Rosa Donato, inserida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, ofertado pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) em Vitória da Conquista, sendo que, os resultados deste trabalho ainda não foram alcançados, estando o processo em andamento.

O CONTEXTO ATUAL DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Através do caráter social da língua, nota-se que as representações discursivas estão imbricadas às relações de poder político, cultural e ideológico, materializadas pelos indivíduos através da língua. Afinal, não se faz uso da fala, da escrita, ou seja, qual for a modalidade em que uma língua se apresente, meramente utilizando recursos gramaticais e lexicais inconscientemente, sem construir sentidos, sem demonstrar desejos e pontos de vista, sem revelar a identidade de quem fala.

Partindo da concepção de língua enquanto uma forma de expressão de poder e dominação, busca-se defender o ensino de um idioma através de uma perspectiva crítica que compreenda a língua como discurso e não como uma simples estrutura linguística autônoma.

Pode-se afirmar, que por meio do ensino/aprendizagem da língua inglesa é possível proporcionar ao indivíduo uma formação mais ampla, assim como defende o



PCN (1998) de Língua Estrangeira, ao estabelecer que, além do conhecimento de uma nova cultura, o ensino de uma língua estrangeira auxilia o educando na construção de uma consciência crítica acerca de sua própria identidade e na percepção das relações ou diferenças que há entre cada costume regional.

Entretanto, o ensino da língua inglesa no Brasil tem se mostrado ineficiente por diversos fatores, entre eles: a carência de professores formados na área. É comum aulas com metodologias ou utilização de materiais didáticos que não atendem às expectativas dos alunos, gerando desvalorização e desinteresse pela disciplina. Percebe-se, então, que o ensino de língua inglesa no contexto atual, configura-se, ainda, marginalizado na educação básica brasileira, mais especificamente na rede pública de ensino, posicionando-se entre as disciplinas menos valorizadas pela comunidade estudantil. (LEFFA, 2001; PAIVA, 2003)

Vale salientar que as condições para execução das aulas, na maioria das escolas brasileiras apresentam carga horária reduzida, classes superlotadas e livros didáticos descontextualizados com a realidade dos educandos. Todos esses fatores comprometem a aprendizagem de uma língua estrangeira e inviabilizam o ensino das quatro habilidades comunicativas que compõem o ensino de línguas: fala, compreensão oral, leitura e escrita. Essas questões têm implicado direta e indiretamente na qualidade do ensino e aprendizagem de língua inglesa.

De acordo com Andrade (2011, p. 09), o ensino do inglês “[...] deve estar embasado em uma concepção de língua mais voltada para a diversidade discursiva que permeia o mundo no qual está inserido o educando”. Assim, ao vincular o ensino do inglês com outros aspectos que estão relacionados à língua é possível alcançar uma educação que leve a uma maior participação do aluno em sala de aula através da interação deste com os demais sujeitos inseridos no contexto de ensino.

Considerando, então, as atuais necessidades de mudanças no contexto de ensino da língua inglesa no Brasil, a partir de uma abordagem sociointeracional, a noção de língua tem se modificado. Não se apresenta apenas como um mero sistema fonológico e



morfológico, uma vez que, a língua é um veículo essencial para a comunicação entre os homens e funciona, também, como meio de acesso ao conhecimento. De acordo com Bakhtin (2006), a língua é um produto social e histórico, uma forma de interação social concretizada pelas enunciações.

Em consonância com o pensamento bakhtiniano, o ideal é que todo o processo de ensino/aprendizagem corrobore para o desenvolvimento do indivíduo através da língua e seja envolvido em questões críticas e sociais. Portanto, compreende-se que o ensino de LE deva ser contextualizado para que se estabeleçam possibilidades de transformação do sujeito e assim da comunidade na qual está inserido, resultando no enriquecimento da sua formação enquanto ser social.

Diante disso, o ensino de uma língua estrangeira que se caracteriza como elemento de transformação, disposto a dar significado e satisfazer as necessidades reais e cotidianas dos sujeitos, precisa construir perspectivas pautadas nas bases relevantes discutidas anteriormente, ou seja, perceber que o sujeito se relaciona com o mundo e com os outros no mundo, através de uma língua significativa e repleta de possibilidades interpretativas. Dessa forma, é preciso pensar no ensino de LE como canal de aprimoramento do conhecimento humano e que, naturalmente, através da linguagem é possível transformar alunos em sujeitos críticos e reflexivos: cidadãos em construção.

LEITURA E CRITICIDADE

Ler, comunicar, relacionar, utilizar a língua e seus aparatos é condição essencial para o desenvolvimento do indivíduo. Ao se relacionar com o mundo esse indivíduo se constrói através de atos culturais, políticos e sociais. De acordo com Rego (2011), ao mesmo tempo em que o ser humano transforma seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Sendo assim, todo o conhecimento adquirido ao longo de sua formação é responsável pela constituição do sujeito na sociedade.



Muito se discute hoje sobre criticidade e formação do cidadão. Freire (1989) preconiza que os sujeitos, antes de qualquer coisa, necessitam ler o mundo ao seu redor, e que essa leitura e esse olhar precedem a leitura da palavra. Desse modo, a capacidade crítica do indivíduo se desenvolveria de maneira mais abrangente e eficaz. Para o autor, a compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura reflexiva implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Portanto, Freire (1989) acredita que a construção do cidadão crítico e assim o desenvolvimento da criticidade, parte da premissa do abrir dos olhos para enxergar o mundo em que se vive.

É através de um ensino que preconize o desenvolvimento do senso crítico que o indivíduo poderá ser levado a discutir os problemas que envolvem seu cotidiano e assim, poderá ser capaz de resolvê-los de maneira autônoma. Para Hussein (1982), a criticidade inicia-se na escola com as atividades elementares que levam o aluno a distinguir a realidade da fantasia e através de comparações entre o que se lê e o que se vive, julgar as informações obtidas entre essas duas perspectivas.

De fato, a habilidade da leitura crítica, se desenvolvida no ambiente educacional, poderá ser benéfica para o crescimento intelectual do aprendiz, o que o fará ser capaz de tomar decisões acertadas, tanto no âmbito social, como no âmbito linguístico. Os PCNs (1998) de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, por exemplo, salientam que a leitura crítica através do ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que este é construído pelo próprio discurso. Nesse sentido, os PCNs partem para uma discussão acerca da criticidade enquanto formação de um leitor atento que discuta o que lê e não apenas decodifique a mensagem.

Entretanto, discutir criticidade e formação do cidadão, apesar de estar em voga há muito tempo em estudos como o de Freire (1989), os PCNs (1998), Liberali (2009), entre outros, só recentemente têm tomado proporções mais notórias no que diz respeito à adoção dessa concepção nos ambientes educacionais. Segundo Jordão (2007), esses ambientes visam ‘transformar’ os alunos em ‘cidadãos críticos e participativos’, como se



eles não fossem cidadãos antes de passarem pela escola. Ainda segundo a autora, pensar em letramento crítico e/ou criticidade se divide em duas vertentes. A primeira, da qual discorda Jordão, é a corrente marxista que enxerga a criticidade como:

[...] consciência da opressão sofrida por muitos, impetrada por poucos, mas passível de resistência, em movimentos de oposição e luta que, se bem estruturados, levariam à igualdade entre as pessoas; significava que os cidadãos deveriam ser formados para que fossem capazes de lutar contra a hegemonia das minorias e buscar relações de justiça e igualdade entre as pessoas, uma vez que o poder era visto como essencialmente pernicioso. (Jordão, 2007, p. 22)

A segunda corrente é advinda do pensamento de Foucault que apresenta a criticidade sob a perspectiva da relação de poder, a qual gera uma resistência potencialmente positiva e que produz uma série de diferentes conhecimentos modificados ao longo das convivências estabelecidas nas relações entre os sujeitos críticos, dotados de uma capacidade de examinar e inferir criticamente nas diversas situações cotidianas.

Nessa última perspectiva, com a qual corrobora este trabalho, os sujeitos que estão no mundo e localizados nele partem em direção ao outro com o seu legado, sua história e conhecimentos socioculturais adquiridos ao longo de sua vida. Em contrapartida, recebem outros valores que os modificam e os tornam conhecedores de novos saberes. Nesse desenrolar de relações entre os sujeitos, que podem ser global e local, “onde o global está localizado e o local está globalizado” (ROBERTSON, 1992 *apud* KUMARAVADIVELU 2006, p.134), é que a criticidade se manifesta, pois, ao se deparar com discursos e posições hierarquizadas atuantes, os sujeitos discutem, ponderam e se colocam criticamente, através do uso da linguagem e seus aparatos no mundo.



AUTENTICIDADE TEXTUAL

O contexto atual do ensino de língua inglesa no Brasil, influenciado por uma tendência sócio-histórica e cultural, objetiva formar alunos críticos e participativos na sociedade por meio de estudos no campo da Linguística Aplicada Crítica. Esta disciplina de estudos da linguagem, defendida por autores como Pennycook (1998), Rajagopalan (2003) e Kumaravadevelu (2006) propõe uma visão reflexiva e transgressiva em torno da língua e seu ensino através da abordagem de temas sobre identidade, etnia, gênero, política, etc.

De acordo com essa proposta de um ensino de língua que privilegie a criticidade do educando, alguns autores (FAIRCLOUGH, 1999; LIMA, 2009; MARCUSCHI, 2010) acreditam ser indispensável que o processo de ensino seja organizado em torno do estudo do texto, pois, a partir dele, diversas dimensões, metodologias e habilidades podem ser desenvolvidas, por exemplo, no âmbito lexical, gramatical, cultural, político, ideológico, etc. Para tanto, faz-se necessário definir o que é texto.

Sabe-se que a ideia de texto, no senso comum, está bastante arraigada à modalidade escrita, primeiramente devido ao advento da imprensa e mais recentemente com o surgimento da internet, onde circulam diversos gêneros textuais. Entretanto, Fiorin e Platão (2003) afirmam que o texto não é apenas um conjunto de frases e vai além do campo meramente linguístico, das palavras, pois todo texto possui um enunciado dentro de uma discussão mais ampla.

Orlandi (2001) também apresenta, a partir da Análise do Discurso, uma definição de texto, seja oral ou escrito, segundo sua unidade significativa, como a materialização do discurso (efeito de sentidos entre locutores). Entretanto, texto não se caracteriza apenas pela sua forma, tipo e gênero, mas pelas ideias que o constitui, pelos significados criados pelos autores e leitores. Segundo Orlandi, para o leitor, texto é:



[...] a unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, sequências com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se representa em sua unidade, na origem do texto, “dando”-lhe coerência, progressão e finalidade. (Orlandi, 2001, p. 64)

Assim, é impossível não atrelar os sujeitos sociais à noção de texto. Lima (2009 p. 48) afirma que “fora do texto – e do contexto – não existe significado possível”. Portanto, ser capaz de ler e compreender o texto dentro de uma escala mais abrangente significa alcançar o nível do discurso e suas implicações socioculturais, políticas, linguísticas e estéticas. A significação do texto em suas várias formas e por meio de vários canais, impresso ou digital, oral em diversos gêneros depende da interação com o leitor. Para Lapkoski,

O leitor, portanto, é a peça principal no processo de leitura, sem o qual não há razão para o texto, nem construção de sentido possível. É a partir do leitor que um texto passa a existir, de fato, como veículo transmissor de mensagens. E, considerando que cada leitor constrói sentidos novos a partir do seu conhecimento prévio e que este conhecimento é diferente em cada leitor, podemos entender que toda leitura que se faz de um mesmo texto é particular e única. (Lapkoski, 2005, p.7)

Dessa forma, essa noção de texto se relaciona com a de autenticidade, tanto pela visão do leitor quanto do autor. É uma maneira de aproximar o aprendiz ao uso real da língua-alvo e do seu contexto social ao ensino. Pois, dentre diversas definições do que seja texto autêntico, as visões de Harmer e Numan (1989) *apud* Oliveira (2005), especialmente, corroboram com os objetivos desta pesquisa. Os autores afirmam que textos autênticos são aqueles especificamente criados para falantes nativos, ou seja, textos reais, não produzidos para fins de ensino/aprendizagem de língua, mas para falantes da língua em questão.



A autenticidade dos textos, porém, não deve referir-se somente à sua produção a partir do uso da língua em si, em um determinado contexto real de comunicação e à sua forma, mas também à relevância que esse texto apresentará para o leitor. Será ele real em termos de compreensão linguística e de significação das ideias, pois, são os leitores que darão sentido e gradual autenticidade ao texto através da interação e engajamento discursivo. Afinal, a partir do momento que o texto é retirado do seu contexto real e levado para a sala de aula, pode-se perder a autenticidade em termos de função. De acordo com Widdowson (1994), o texto pode ser autêntico, por exemplo, de jornais e revistas, em termos linguísticos, mas se não tem relevância para a realidade e contexto cultural, deixa de ser autêntico para o leitor.

Assim, como todo texto se insere em algum determinado gênero, o estudo de diversos gêneros textuais torna-se uma importante ferramenta, tanto para conhecimento, produção e compreensão linguística/textual, quanto para atingir o objetivo de um letramento crítico no ensino de língua estrangeira. De acordo com Marcuschi (2010, p. 19), “gêneros textuais são entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. A todo tempo e lugar, onde houver indivíduos interagindo socialmente encontram-se textos em suas diversas modalidades, ou seja, gêneros textuais. Estes, por serem objetos sociais, se caracterizam pela dinamicidade e inovação, pois, estão sempre se adaptando e se recriando de acordo com as mudanças da sociedade.

Sendo assim, é relevante trabalhar com textos materializados na vida diária, tais como: vídeos de notícias, contos, séries, textos jornalísticos, charges, entre outros. Pois, nesse caminho é que o ensino de língua inglesa pode ser desenvolvido, sempre levando em consideração os enunciados cotidianos e significativos para os sujeitos participantes desse processo. De acordo com Lima,



O ensino de línguas estrangeiras deve ser organizado em torno do estudo do texto (textos de todos os tipos e gêneros, em seu sentido mais amplo e profundo, no nível do discurso, implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade), uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural, etc. (Lima, 2009, p. 51)

Diante disso, uma aula de língua estrangeira pode tratar de diversos conteúdos – ideológicos, culturais, históricos e sociais - não somente gramaticais, mas que sejam significativos para a realidade do aluno e o façam refletir criticamente sobre seu mundo a partir da leitura de diferentes textos. E, dessa forma, a partir dos levantamentos teóricos neste trabalho pretende-se aplicar, em um contexto público de ensino, uma metodologia que oportunize discussões críticas e reflexivas em sala de aula através do uso de textos autênticos, tais como charges, vídeos, textos jornalísticos, etc., os quais possibilitem um fazer pedagógico para além do exercício da leitura e oralidade em língua inglesa entre seus participantes, bem como a troca de experiências, conhecimentos, e a construção de significados e reflexão crítica por meio de diversos textos.

CONCLUSÕES

Buscar um avanço em direção a melhorias no âmbito educacional é condição essencial no fazer pedagógico do profissional da educação. Nesse sentido, essa pesquisa, por meio das discussões apresentadas, procura sugerir uma estratégia possível para o bom desenvolvimento do aprendiz da língua inglesa. Sendo assim, delimita-se como objeto de pesquisa, o desenvolvimento da criticidade, através da leitura de textos autênticos, com o intuito de demonstrar que por meio desses textos nos diversos gêneros, o leitor será capaz de aprimorar sua capacidade discursiva e reflexiva.



Essa pesquisa, parte da indagação de como os textos autênticos podem auxiliar no desenvolvimento da criticidade no ensino de língua inglesa, e se é possível colaborar para a boa formação do cidadão através do ensino regular de um contexto público. Neste sentido, adota-se uma metodologia de pesquisa qualitativa e, a partir de planejamentos e realização de encontros temáticos para discussão em sala, serão coletados dados para análise através de questionários e transcrições de gravações.

Acredita-se que uma abordagem de ensino centrada na utilização de textos autênticos em língua inglesa pode tornar a aprendizagem mais significativa e situada ao contexto social dos participantes, além de possibilitar uma leitura mais ampla dos significados dos discursos presentes nos textos.

Vale salientar que para o desenvolvimento da criticidade no ensino da língua inglesa, parte do professor assumir uma postura reflexiva sobre sua própria metodologia e se conscientizar da sua responsabilidade social por influenciar na formação da identidade dos aprendizes. É como mediador do conhecimento que o professor pode incentivar o aluno a adquirir uma postura crítica e reflexiva perante os textos e suas ideologias, o que pode motivar a autonomia desse indivíduo.

Dessa forma, compreende-se que desde a formação de professores até a prática do ensino de língua inglesa nas escolas é preciso adotar um caráter crítico que privilegie o contexto sócio-histórico e cultural do aprendiz e extrapole o modelo tradicional de ensino dessa língua, pautado nos aspectos gramaticais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. S. **O ensino interdisciplinar de língua inglesa**. Conceição do Coité, 2011. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/BPJCA/o-ensino-interdisciplinar-de-lingua-inglesa>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Hucitec: 12 ed. 2006. p. 124. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.



- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Brasília, DF. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 20 abr. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio** – OCEM. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria da Educação Básica, 2006. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>>. Acesso 19 abr. 2015.
- EDMUNDO, E. S. G. **O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico.** Curitiba, 2010. Disponível em <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24961/DISSERTACAO%20ELIANA%20SANTIAGO.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 abr. 2015.
- FAIRCLOUGH, N. **Global capitalism and critical awareness of language.** Landcaster University, v. 8, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://eprints.lancs.ac.uk/8546/1/la0080071.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2015.
- FIORIN, J. L.; PLATÃO, F. **Para entender o texto: leitura e redação.** 16 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23 ed. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- HUSSEIN, C. L. **Leitura crítica: ensino e aprendizagem.** 1982. Disponível em: <carmenluciahussein.com.br/pagina.php?id=17>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- JORDÃO, C. M. **As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital.** Campinas, v. 46, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/1846>>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P.(org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: parábola editorial, 2006.
- LAPKOSKI, G. A. O. **A avaliação de leitura em inglês como língua estrangeira no centro de línguas da UFPR – CELIN.** Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/arquivos/Graziella%20Araujo%20de%20oliveira%20Lapkoski.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.
- LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira.** São Paulo: MODERNA, 2009.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

- LIMA, L. R. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, D. C. (org). **Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 47-51.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.
- OLIVEIRA, E. L. R. **Textos autênticos em aulas de língua inglesa: analisando o seu uso no contexto da escola pública**. Uberlândia, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/2135/1/TextosAut%C3%AAnticosAulas.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. São Paulo: Pontes, 2001.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M.T. e CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Unb, 2003. p. 53-84.
- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- WIDDOWSON, H. G. Autonomous learner and authentic language. In: LEFFA, V. J. **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 381-394.