

Aula 6

A DIMENSÃO INTERCULTURAL DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

META

Discutir sobre as relações entre ensino, cultura, criticidade, letramento crítico e a dimensão intercultural do ensino de um idioma, destacando o papel formador do professor de LI.

OBJETIVOS

- At the end of this class, it is expected that the students:
 - Revisar alguns conceitos da abordagem comunicativa e competência comunicativa;
 - Apresentar alguns conceitos sobre o pós-método;
- Analisar a relação entre autonomia e a dimensão intercultural do ensino de uma língua;
- Discutir as questões relacionadas à dimensão intercultural do ensino de uma língua e a formação de estereótipos;
- Compreender o relacionamento entre termos tais como criticidade, autonomia e empoderamento;
- Analisar algumas atividades propostas em materiais didáticos no que se refere ao trabalho com a dimensão intercultural do ensino da língua inglesa.

PRERREQUISITOS

Conceitos de cultura, identidade e ideologia.
Conceitos de abordagem comunicativa e letramento crítico.

Elaine Maria Santos
Rodrigo Belfort Gomes

INTRODUCTION

Caro aluno, na aula 6, vamos analisar o modo pelo qual podemos trabalhar a dimensão intercultural do ensino da LI, levando-se em consideração que o ensino de um idioma não se restringe ao trabalho lexical e gramatical, uma vez que temos um papel importante na formação dos nossos alunos, e, como consequência, ao trabalhar textos, sejam eles verbais, orais ou visuais, estamos trabalhando com o mundo das ideias. Para que esse trabalho seja efetivo e possa impactar na vida de nosso corpo discente, precisamos ter em mente a perspectiva da dimensão intercultural do ensino de línguas, com destaque para o letramento crítico dos discentes.

É importante destacar que trabalhar a criticidade não é simplesmente perguntar ao aluno o que ele acha sobre os assuntos apresentados e nem apresentar diferenças culturais entre os países, como se todos os integrantes de uma mesma sociedade compartilhassem dos mesmos gostos, anseios e dificuldades. Trabalhar a dimensão intercultural não é fortalecer os estereótipos e promover gincanas culturais. Precisamos entender conceitos tais como abordagem comunicativa, dimensão intercultural do ensino, pós-método e letramento crítico, para que possamos desenvolver planos de curso que valorizem as questões culturais em sala de aula.

Leia o material com atenção, de modo a compreender as relações entre o ensino de LI e o trabalho cultural e de criticidade desenvolvido em sala de aula. Em caso de dúvidas, procure seu tutor! Atividades complementares serão propostas de forma oportuna, ao longo da aula, pelo coordenador dessa disciplina.

Bons estudos e um excelente trabalho a todos.

Caro aluno, nesta aula, iremos discutir algumas questões importantes e que devem ser analisadas quando pensamos no ensino de língua inglesa e nas práticas educacionais verificadas em sala de aula. Para que possamos analisar as questões culturais inseridas nas atividades desenvolvidas com nossos discentes, precisamos ter em mente o nosso objetivo de ensino. Por muito tempo, as preocupações com ensino de LE estiveram pautadas na escolha da abordagem ou do método pelo professor. Nessa discussão, muito presente no século XX, destacaram-se defesas pelo método da gramática de da tradução, de modo que, como o próprio nome anuncia, as práticas em sala estavam voltadas para a tradução de textos, apresentação de regras gramaticais e exercícios escritos, com praticamente nenhuma ênfase na oralidade. O método áudio lingual, por sua vez, se caracterizava pela ênfase acentuada na oralidade, a partir da reprodução contínua e sistemática de diálogos, seguida de uma frenética repetição das frases anteriormente memorizadas e quase nenhum trabalho gramatical (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Também merece destaque a abordagem comunicativa, centrada nas necessidades dos alunos, e que trouxe uma dimensão mais comunicativa para

o ensino de línguas, trabalhando com textos autênticos, e em cima de uma finalidade educacional e do estabelecimento de necessidades comunicativas para as práticas desenvolvidas em sala de aula. Foi observada a defesa de uma abordagem indutiva para o ensino da gramática, que passou a ser defendida como necessária para dar sustentação às atividades comunicativas propostas (LARSEN-FREEMAN, 2000).



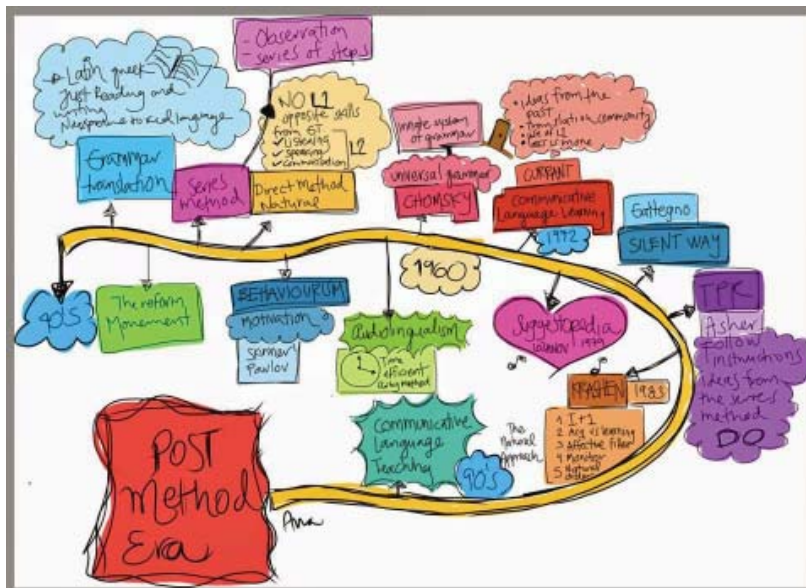
<http://www.thelocal.de>

Ensinar uma LE, nesse contexto, caracterizava-se, assim, pela escolha do método de ensino, que deveria ser seguido fielmente, a fim de assegurar a aprendizagem. Com o avanço nas discussões de Linguística Aplicada, principalmente no que se refere ao trabalho da criticidade e do letramento crítico, as questões lexicais e gramaticais deixaram de ser as únicas preocupações do professor, e abriram espaço para discussões mais amplas sobre educação e o papel do professor na formação de cidadãos e no empoderamento dos indivíduos para que possam lutar por melhores condições de vida.

Neste contexto, Kumaravadivelu (2003, 2006) critica o ensino de língua inglesa focado em um método específico, por diminuir a autonomia do professor, que se vê obrigado a seguir pressupostos pré-determinados, ignorando as características próprias de cada turma, bem como tolhendo as situações em que discussões mais críticas poderiam ser conduzidas, com o objetivo de trabalhar a criticidade e autonomia crítica do aluno. Para o autor, estamos na condição intitulada como sendo de “pós-método”, na qual as particularidades de cada turma conduzirão o modo pelo qual as aulas deverão ser conduzidas, levando-se sempre em consideração o desenvolvimento da autonomia e criticidade do discente, em uma perspectiva de pedagogia da libertação.

The postmethod condition, however, recognizes the teachers' potential to know not only how to teach but also how to act autonomously within the academic and administrative constraints imposed by institutions, curricula, and textbooks. It also promotes the ability of teachers to know how to develop a critical approach in

order to selfobserve, self-analyse, and self-evaluate their own teaching practice with a view to effecting desired changes (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 33).



<http://portaldalinguainglesa.blogspot.com.br>

Ao defender o estabelecimento do pós-método, Kumaravadivelu (2003) destaca a necessidade de consolidação de um modelo que possa guiar o professor nas suas práticas diárias e que seja capaz de proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e autonomia, e que seja uma teoria sistemática, coerente e relevante. Assim sendo, um modelo foi desenhado pelo autor, tendo como base os parâmetros de particularidade, praticabilidade e possibilidade.

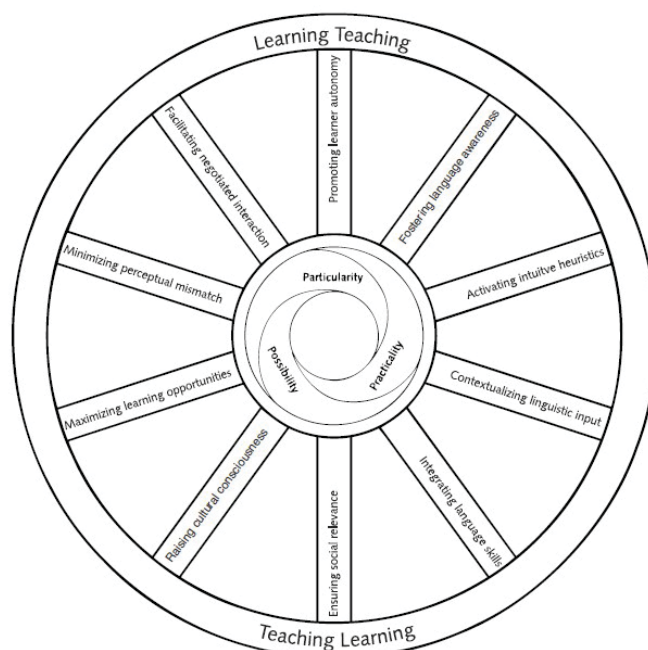


<http://blog.learningsciences.com>

Uma pedagogia pós-método deve, portanto, ser sensível a contextos particulares e enfatizar as exigências locais; os professores devem estar preparados para teorizar sobre sua prática e praticar o que teorizam, deixando de ser meros aplicadores de teorias e passando a atuar como profissionais que agem e refletem sobre sua prática. Uma pedagogia da possibilidade reconhece a identidade individual do professor e de seus alunos e trabalha com as experiências que as pessoas trazem para seu contexto pedagógico. O parâmetro da possibilidade, de acordo com Kumaravadivelu (2006), deve muito da sua fundamentação aos pensamentos do educador brasileiro Paulo Freire e a sua ideia de educação libertadora, a partir do pressuposto de que qualquer pedagogia

is closely linked to power and dominance, and is aimed at creating and sustaining social inequalities. They [Paulo Freire and his followers] stress the importance of acknowledging and highlighting students' and teachers' individual identity, and they encourage them to question the status quo that keeps them subjugated (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 174).

De acordo com a concepção de pós-método, a interligação entre esses parâmetros e macroestruturas necessárias é responsável para que a “maquinaria” do processo de ensino-aprendizagem entre em funcionamento, auxiliando na construção de princípios operacionais capazes de guiar os professores na tarefa de, respeitando a sua autonomia em sala de aula, construir sua própria pedagogia para cada turma, no que o autor chamou de “era do pós-método”, e que foi representada na forma de uma roda, conforme figura abaixo (KURAMAVADIVELU, 2003, p. 40).



Roda pedagógica do processo ensino-aprendizagem KUMARAVIDELU, 2003, p. 41

Ficou clara a ideia da Roda pedagógica do processo ensino-aprendizagem estabelecida por Kumaravadivelu (2003)? Vamos analisar juntos? Para que o processo de ensino-aprendizagem seja assegurado, é necessário firmá-lo nos princípios da particularidade, praticabilidade e possibilidade. Esses princípios funcionam, dessa forma, como um núcleo coeso e integrado de tal forma que é fornecida uma base sólida para que alguns pilares possam ser construídos e os princípios anteriormente citados possam ser efetivados. Entre esses pilares, podemos destacar a integração das habilidades linguísticas, o investimento na conscientização cultural, a garantia da relevância social e a promoção da autonomia ao aprendiz. Trabalhando com foco nesses pilares, e respaldados nos princípios da particularidade, praticabilidade e possibilidade, o processo de ensino-aprendizagem é assegurado.

O estabelecimento de um ambiente autônomo é fundamental para que professores e alunos possam trocar experiências e vivenciar um ambiente propício ao desenvolvimento crítico do discente, uma vez que é assegurado um processo de aprendizagem colaborativa, baseado não mais em conteúdos programados e livros didáticos, e sim nas necessidades e experiências dos aprendizes, valorizando a criticidade e a opinião dos interlocutores. Não se trata, no entanto, de um abandono do livro didático, e sim da defesa do uso crítico do material disponibilizado, que passa a ser utilizado de forma mais crítica. Nesse ambiente autônomo, a linguagem é vista como meio transmissor de ideologias, o que faz com que as reflexões e os debates sejam prioritários, para que não haja a reprodução de pensamentos e crenças do professor. Nesse ambiente autônomo, *“The students achieve ownership of their learning. The teacher no longer knows all the answers, meaning that communication in the FL classroom becomes authentic and the language becomes the means, as well as the goal”* (LACEY, 2007, p. 5).



<https://content.dodea.edu>

Nessa perspectiva do pós-método, como não há mais passos a serem seguidos, o professor pode analisar a sua sala de aula, e trabalhar a especificidade de cada turma, destinando tempo para o trabalho linguístico e para os multiletramentos, buscando a reflexão crítica e o empoderamento dos alunos.

E por que é necessário compreender as discussões atuais sobre o pós-método? Porque precisamos entender as bases teóricas que norteiam nossas ações em sala de aula, para que possamos definir nossos objetivos e preparar nossas aulas. Assim sendo, para que os alunos tenham acesso a uma abordagem que privilegie a criticidade, é fundamental que as atividades em sala de aula estejam voltadas para questões sócio-culturais.

As discussões sobre a dimensão intercultural do ensino de LE nos remetem a uma análise sobre o papel da cultura nas aulas de idiomas, bem como sobre o que deve ser analisado para que um aluno seja considerado como um bom falante da língua inglesa, no nosso caso. Vamos refletir um pouco sobre esse tópico? Como definiríamos um competent English speaker? Nossa resposta deve se voltar para o estabelecimento de comunicação, ou seja, para que as trocas de informações possam ter sucesso e os interlocutores consigam ser entendidos.

Como ficamos, por muito tempo, influenciados pelo método da gramática e tradução, nossa primeira ideia se refere ao domínio dos aspectos linguísticos, de modo que, se o aluno consegue usar a gramática corretamente, temos uma tendência a afirmar que ele tem um bom inglês. É comum ouvirmos, por exemplo, o seguinte comentário: “O inglês dele é muito bom, ele só tem um problema com a fala”, e com isso valorizamos mais a perfeição da forma do que o mundo das ideias. Cortamos, muitas vezes, as falas de nossos alunos para a correção da pronúncia, em busca da gramática perfeita, e “esquecemos” de ouvir as suas histórias. Temos que encontrar, nas nossas aulas, o momento correto de correção e o momento de incentivar a fluência no idioma.



<https://catandogme.files.wordpress.com>

Ao valorizarmos mais a gramática do que as outras competências comunicativas, estamos dando alguns sinais aos alunos, destacando, por exemplo, a ideia de que basta saber gramática para que a aprendizagem de

um idioma se torne efetiva. De acordo com Brown (2000), para o entendimento de competência comunicativa, é importante ter em mente os vários aspectos que estão relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua. A competência gramatical é apenas um aspecto a ser levado em consideração. O autor cita, por exemplo, a importância em se trabalhar com a competência discursiva, ou seja, nossa capacidade de conectar frases, sejam elas no discurso escrito ou oral, de modo que o interlocutor possa acompanhar e entender a argumentação apresentada.

Através da competência estratégica, o aluno, dispondo do conhecimento adquirido, administra a forma pela qual a comunicação vai ser estabelecida, através das escolhas de vocabulário, por exemplo, ou de procedimentos adotados para que não ocorra uma interrupção na comunicação por falta de conhecimento linguístico, seja ele vocabular, gramatical ou fonológico.

A competência sociolinguística, chamada por outros autores como competência cultural ou intercultural, está debruçada sobre os conhecimentos sociais e culturais necessários para que os interlocutores possam entender a realidade do outro e ser entendidos, considerando-se a possibilidade de que as diferenças gerem ruídos na comunicação por falta de compreensão do contexto particular do qual as pessoas estão se referindo. Byram (2002) resume bem a importância em se trabalhar a competência comunicativa em sala, afirmando que *“language learners need to acquire not just grammatical competence but also the knowledge of what is ‘appropriate’ language”* (BYRAM et al, 2002, p. 9)



<http://www.developingteachers.com>

Percebemos, então, que, para analisarmos a proficiência linguística em LE, não basta o conhecimento da gramática e fonologia, ou de uma notória habilidade em utilizar estratégias comunicativas, é fundamental que todas as situações educacionais estejam pautadas, também, no respeito e valorização da competência intercultural ou transcultural, inclusive quando do trabalho gramatical, o que faz com que as questões culturais perpassem todas as situações educacionais e atividades desenvolvidas em sala. Dessa forma, estaremos oportunizando o compartilhamento de experiências e opiniões, possibilitando o estabelecimento de um ambiente propício para discussões e reconstruções identitárias. A partir do momento que entro em contato com o outro, e com novas culturas, passo por um processo de aproximação

ou afastamento dos novos padrões discutidos. Perceberam como é importante inserirmos discussões que englobem as questões culturais nas nossas aulas de LI? Precisamos, dessa forma, trabalhar a dimensão intercultural do ensino de línguas, e, para tanto, é imprescindível que entendamos esse conceito. De acordo com Byram et al (2002),

the 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity. Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction (BYRAM et al, 2002, p. 9).

Precisamos estar preparados para interagir com pessoas que trazem bagagens culturais distintas, podendo estas ser provenientes de outros países, e, diante da diversidade encontrada, sermos capazes de respeitar as identidades múltiplas identificadas, bem como as individualidades dos interlocutores, sem que estereótipos sejam gerados ou perpetuados.



<http://magic973.com>

Um estereótipo é uma visão simplista e, geralmente, negativa, que temos sobre um grupo de pessoas, e que faz com que tenhamos sempre a ideia de que se uma pessoa pertence a uma comunidade X, essa pessoa possui as mesmas características já delineadas e amplamente conhecidas como “verdades incontestáveis”. A visão estereotipada nos impede de analisar o outro através das nossas próprias percepções, e é por causa da

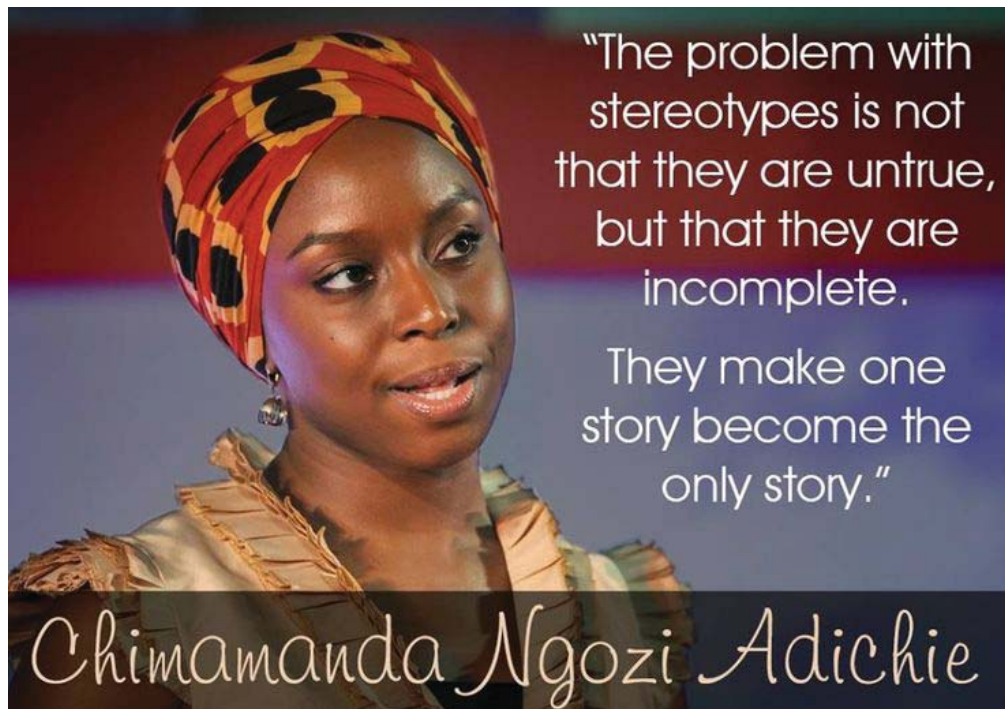
ampla divulgação dessas visões que acreditamos que todos os britânicos são frios, todo brasileiro é apaixonado por futebol, todo italiano é escandaloso e todo francês evita banhos frequentes. Você conhece mais algum estereótipo ligado a países ou estados? Lembrou de muitos, não foi mesmo? Bardin (1977), ainda na década de 70 do século XX, teorizou sobre os problemas advindos do estabelecimento de estereótipos, definindo-os como sendo as representações

de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada de sua realidade subjetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real (BARDIN, 1977, p. 51)



<http://3.bp.blogspot.com>

Por tratar de temas altamente culturais, é nosso dever, como professores de LE, lutar contra a formação de estereótipos, possibilitando o amplo debate e a troca de informações, de modo que possamos sempre buscar os outros lados de todas as histórias contadas e perceber que as identidades nacionais não podem ser vistas como únicas influenciadoras do comportamento humano, uma vez que, conforme discutido em aulas anteriores, as identidades são líquidas e fluídas e estão em constante processo de reconstrução. É importante lembrar, nesse momento, algumas palavras proferidas pela escritora Nigeriana Chimamanda Adichie, ao combater a consolidação simplista de estereótipos, por consolidarem os discursos impostos por apenas um ponto de vista. Segundo a autora, o problema dos estereótipos não está no fato de ser uma mentira, e sim de ser incompleto e de não prever que outros comportamentos podem também ser observados.



<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com>

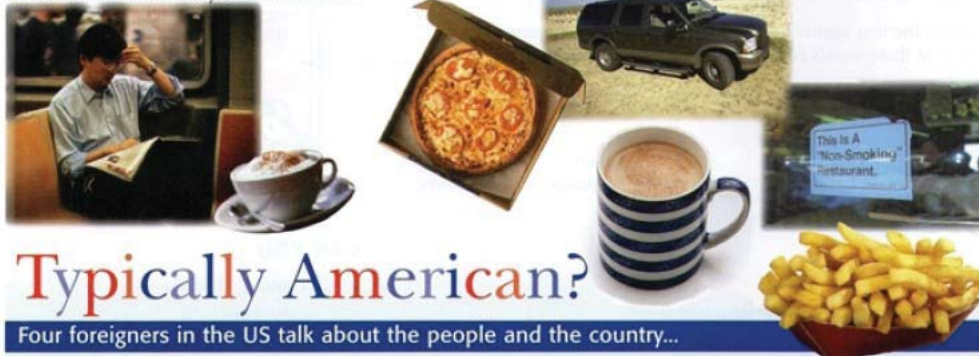
Em sala de aula, precisamos levantar discussões que façam com que os alunos questionem as informações disponibilizadas e identifiquem possíveis estereótipos que são compartilhados e reforçados. Pode-se, então, afirmar, que uma das prioridades dos professores de LE é o combate a todas as formas de preconceito verificadas nos materiais apresentados aos alunos, e que são exaltadas quando nossos sentimentos, baseados em preconceitos e ignorância, falam mais alto do que a razão. Perceberam como as questões relacionadas a estereótipos estão presentes no nosso dia a dia? Em última análise, pode-se afirmar, através da fala de Byram et al (2002, p. 27), que

Stereotyping involves labelling or categorising particular groups of people, usually in a negative way, according to preconceived ideas or broad generalisations about them – and then assuming that all members of that group will think and behave identically. Stereotypes can undermine our sense of who we are by suggesting that how we look or speak determines how we act.

Vamos exercitar um pouco? Vejam a questão de *reading* disponibilizada no livro *American English File 1*

2 READING

- a Look at the photos. Which things are “typically American”?
b Read the text. Check your answer to a.



Typically American?

Four foreigners in the US talk about the people and the country...

1 **Jen** from Korea works in a coffeehouse in Seattle

“People in America **drink** a lot of coffee – cappuccino and mocha coffees are really popular. Children sometimes **go** to coffeehouses and **drink** hot chocolate. In my coffeehouse, we **have** a rule: ‘No smoking.’ Men and women **don’t smoke** inside. They **smoke** outside.”

2 **Alexandra** from Russia is a student in New York

“People here **read** everywhere – on the train, on the bus, and on the subway. I **live** with three American students, and they **buy** books all the time. When I **want** a book, I **go** to the university library.”

3 **Carlos** is a tourist from Spain

“People **drive** cars everywhere – to the store, to the movies, and to work. Americans **like** big cars. SUVs and minivans are popular. In the US, cars **stop** when you **stand** on the crosswalk – it’s incredible! Cars **don’t stop** for you in Madrid.”

4 **Marilia** from Brazil works as an “au pair” in Boston

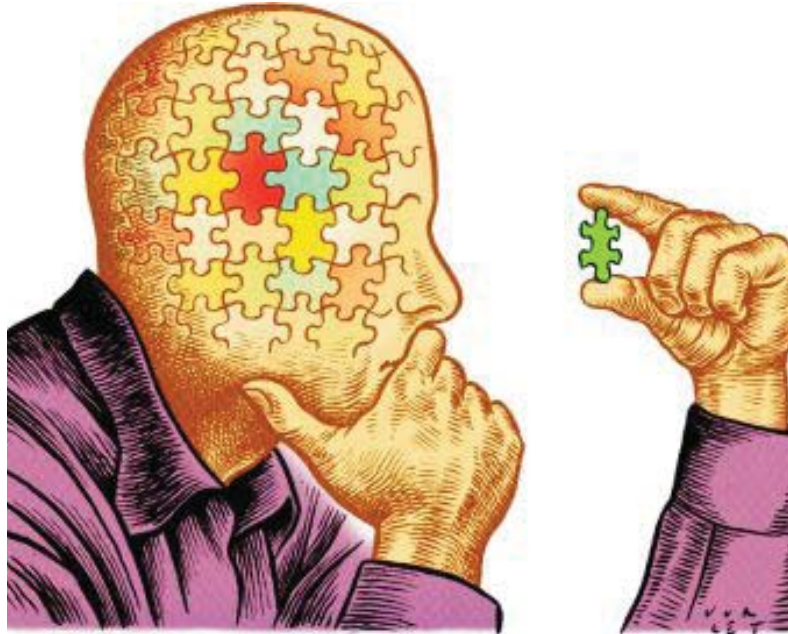
“I think my American family is typical. The woman **doesn’t cook**. She just **puts** pizza in the microwave, but she **watches** cooking shows on TV every day! The man **cooks** on weekends. He **makes** fantastic pasta dishes. Their child **has** a terrible diet. She **eats** hot dogs and French fries at home, and she **goes** to a fast-food restaurant every week.”

Atividade de reading retirada do livro American English File 1 OXENDEN et al, 2008, p. 16

A seção de *reading* ainda apresenta duas outras perguntas: uma voltada para a identificação de quatro palavras que apresentam plurais irregulares e uma última, solicitando que os alunos sublinhem três coisas semelhantes e três diferentes, ao comparar as rotinas do texto com aquelas verificadas no país em que os discentes moram.

Algumas considerações podem ser feitas em relação a essa atividade. Percebemos, por exemplo, que não há uma preocupação com o desenvolvimento da criticidade do aluno, uma vez que as perguntas apresentadas são de simples identificação de informação expressa no livro, com destaque para a última, em que o aluno necessita comparar as ações dos cidadãos norte-americanos e encontrar 3 semelhanças e 3 diferenças. Trata-se de uma atividade aparentemente reflexiva, uma vez que a realidade do aluno é levada em consideração. No entanto, as premissas estabelecidas são as de que todos os americanos fazem as mesmas coisas e, portanto, são iguais, ou seja, suas identidades são fixas e bem delimitadas. Perceberam como a concepção que dá sustentação à questão é equivocada e faz com que os estereótipos sejam fortalecidos? Como consequência da atividade, os discentes terão que identificar 3 coisas que os brasileiros fazem igual e 3 diferenças, como se todos os brasileiros possuísem o mesmo comportamento e essa percepção é reforçada, uma vez que uma resposta precisa ser levantada e disponibilizada ao professor. Em nenhum momento, o aluno é levado a refletir se é realmente possível traçar características tão gerais

para caracterizar pessoas que, apesar de terem nascido no mesmo país, são diferentes e suas individualidades não são levadas em consideração. Se esse questionamento fosse levantado, o pensamento crítico-reflexivo estaria presente na atividade proposta.



<https://secularpolicyinstitute.net>

O que podemos constatar ao analisar as atividades propostas no livro *American English File 1* é que houve uma valorização dos estereótipos, ao ser confirmada a ideia de que todos os americanos fazem a mesma coisa, percepção essa, segundo o texto, tirada por pessoas de outras nacionalidades que conviviam com americanos. Dessa forma, alguns estereótipos foram reforçados, como os de que as mulheres norte-americanas não cozinham, apesar de assistirem programas de culinária constantemente e que os americanos, de um modo geral, gostam de carros grandes, tomam café e leem no metrô. Se o professor não oportunizar discussões sobre este tipo de generalização, os estereótipos serão reforçados nas aulas de LI.

Na seção de *writing e speaking*, da mesma unidade, o tema “*A typical Family*” é novamente retomado. Dessa vez, o aluno deve escrever sobre a sua nacionalidade, provendo informações sobre o que as pessoas fazem ou não, de modo a construir um perfil das famílias dos países dos discentes, conforme pode ser observado a seguir:



A typical _____ family

They live in a **house** / an apartment.
They **have** / **don't have** a pet.
They have _____ **child** / **children**.
They go to _____ for their vacation.

The mother **works** / **doesn't work**.
She **cooks** / **doesn't cook**.
She **does** / **doesn't do** housework.
She reads _____.
She watches _____ on TV.
She drives a _____.
She _____.

The father **works** / **doesn't work**.
He **cooks** / **doesn't cook**.
He **does** / **doesn't do** housework.
He reads _____.
He watches _____ on TV.
He drives a _____.
He _____.

Atividade de writing e speaking retirada do livro American English File 1 OXENDEN et al, 2008, p. 17

Como o livro em questão é dedicado para o ensino de Língua Inglesa para Estrangeiros (EFL), a figura apresentada se refere a pessoas de outros países. Os estereótipos começam na imagem utilizada. Trata-se de uma família de negros, em que a mãe se preocupa com as tarefas familiares e prepara a refeição para seus cinco filhos, enquanto seu marido assiste ao futebol na sala.

A ideia da atividade faz com que os alunos pensem que realmente podem traçar o perfil de uma típica família, como se fosse possível, por exemplo, afirmar que os membros de uma típica família brasileira moram em casa ou apartamento, têm uma quantidade x de filhos e viajam para um lugar y nas férias. Esta atividade precisa ser resignificada, através de reflexões propostas aos alunos sobre o porquê da inviabilidade de se construir tal perfil. Da mesma forma, para que a atividade seja respondida de forma

Os estereótipos não são apenas encontrados nos livros didáticos, eles podem estar ao nosso redor, seja através de uma peça de publicidade, uma música, vídeo clip, um filme, um seriado, etc. Vamos analisar de que forma os estereótipos podem ser identificados em seriados? Responda a atividade a seguir com a ajuda do seu tutor.



Leia as falas a seguir, retiradas de alguns episódios da primeira temporada do seriado “*Modern Family*”. Em todas as cenas, tem-se diálogos entre Glória, uma colombiana residente nos Estados Unidos e que é casada com um norte-americano. Observe o modo pelo qual os interlocutores se referem à Colômbia e redija um parágrafo de, no máximo, sete linhas, discorrendo sobre o modo pelo qual os estereótipos colombianos são reforçados nessas cenas, e qual o impacto que essas mensagens podem causar no público que o assiste.

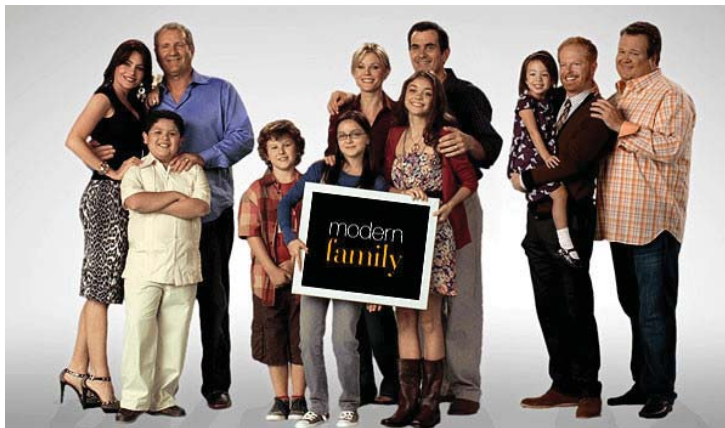
Episódio	Diálogos
1 – Pilot	<p><i>(Gloria is telling everyone how different she is from Jay. They have been married for six months)</i></p> <p>Gloria - <i>We're, very different. He's from the city. He has big business. I'm come from a small village, very poor, but very very beautiful. It's the number one village in north-colombia, before all the... ... what's the word?</i></p> <p>Jay - <i>Murders.</i></p> <p>Gloria - <i>Yes, the murders.</i></p>
6 – Run for your wife	<p>Manny - <i>Is something wrong? Who's died?</i></p> <p>Gloria - <i>No one, Manny.</i></p> <p>Jay - <i>Why would you even think that?</i></p> <p>Gloria - <i>In Colombia, Manny went to Pablo Escobar elementary school. If you were pulled out of class, it was definitely to identify a body.</i></p>

17 – <i>Truth to be told</i>	<p><i>Gloria - You lie.</i> <i>Jay - What?</i> <i>Gloria - I'm Colombian. I know a fake crime scene when I see one!</i></p>
18 – <i>Starry Night</i>	<p><i>(In a party, Cam is talking to Claire and Mitchel about his friend Ivy, and Gloria thinks he is talking about her and her son, Manny)</i> <i>Cam - Whatever. Honestly, I wish that tart would go back to Colombia and take her weird, little brown friend with her.</i> <i>(Gloria listens to the conversation and Cam tries to explain everything to her)</i> <i>Cam - So when I said "brown people," I-I wasn't talking about your, uh, brown people.</i> <i>I was talking about people who go to a university,</i> <i>Um, not your people.</i> <i>Not -- not that your people couldn't go to college.</i> <i>Okay, now I'm hearing myself say "your people" a lot, so...</i></p>

Tabela com as falas de episódios de *Modern Family* (Temporada 1), em que discursos baseados em estereótipos colombianos são observados.

COMMENTS ON THE ACTIVITIES

Releia todo o material, principalmente no que se refere às discussões sobre estereótipos. Peça ajuda ao seu tutor antes de escrever a versão final do seu parágrafo.



Personagens do seriado Modern Family <http://spotlightreport.net/wp-content/uploads/2014/01/modern-family-oz-600x350.jpg>

Ensinar a LI através de uma dimensão intercultural significa, nesse contexto, enfatizar o poder das interações sociais na redefinição das identidades dos indivíduos, destacando ser impossível classificar as comunidades como homogêneas, e, como consequência, detentoras das mesmas características culturais. O ensino de idiomas na perspectiva inter e trans-cultural, dessa forma, prevê mostrar ao aluno a importância das nossas percepções quando da análise das mais variadas situações culturais, fugindo da consolidação de estereótipos. Trata-se, então, de trabalhar a criticidade em sala de aula, de modo que o aluno possa não só refletir, mas, também, posicionar-se diante das situações apresentadas, uma vez que as questões culturais estão totalmente relacionadas ao estabelecimento de situações comunicativas eficazes e sem ruídos. Conforme Byram et al (2002) destacam, para que um ambiente intercultural seja instaurado nas salas de LI, não é necessário que o professor conheça tudo sobre a cultura alvo, até mesmo porque essa é uma tarefa impossível, dada a dinamicidade e multiplicidade de contextos culturais. É necessário, por outro lado, que o docente trabalhe a autonomia do aluno, fazendo com que o mesmo possa pesquisar e comparar os dados apresentados, de modo a auxiliar na formação de um pensamento crítico que o ajude a se posicionar na sala de aula e não a repetir os discursos produzidos por professores e colegas.

Percebendo a importância em trabalharmos a criticidade dos alunos em sala de aula, através de práticas que priorizam a autonomia, uma pergunta parece ser pertinente. Se o ensino de LE, como visto anteriormente, está totalmente ligado às questões culturais e às constantes possibilidades de reconstruções identitárias, o professor de idiomas mais indicado é o professor nativo? Será que é necessário ter um professor que tenha a LE alvo como língua materna para que sejam assegurados os trabalhos culturais em sala de aula?

A resposta é muito simples. O professor mais preparado para o ensino de um idioma é aquele que se preocupa com as questões educacionais e está em processo constante de capacitação, não só linguística, mas pedagógica, e que, por consequência, está preocupado (a) com o papel formador da educação e com a sua responsabilidade em basear suas aulas nos princípios do empoderamento dos alunos, com o objetivo de fazer com que ele aprenda a língua alvo e se posicione na sociedade em busca de melhores oportunidades e condições de vida. Byram et al (2002) sintetizam esse pensamento, ao afirmar que

the 'best' teacher is neither the native nor the non-native speaker, but the person who can help learners see relationships between their own and / other cultures, can help them acquire interest in and curiosity about 'otherness', and an awareness of themselves and their own cultures seen from other people's perspectives (BYRAM et al, 2002, p. 10).



<http://www.listenandlearn.org>

Byram et al (2002) destacam que os falantes nativos compartilham um conhecimento cultural geral do país em que moram e mais particularista da região na qual estão inseridos, e não necessariamente têm uma visão aprofundada sobre os assuntos trazidos nos materiais de ensino, uma vez que, dentro de um país, são encontradas várias culturas diferentes e não apenas uma considerada como representativa de toda a população. “*So an individual native speaker cannot be an authority on the cultures of a country and cannot give authoritative views on what is 'right' or 'wrong' as might be possible with language?*” (BYRAM et al., 2002, p. 17).

Perceberam como não basta ser nativo para ser considerado um professor de línguas inserido em uma abordagem de valorização das diferenças culturais e de estabelecimento de discussões que vislumbrem o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo, inserido em uma abordagem que privilegie o letramento crítico? Nossa postura, como professor de línguas, tem que ser proativa e nosso maior objetivo deve ser o de proporcionar oportunidades para que os alunos reflitam sobre os mais diversos temas socioculturais e percebam que são sujeitos atuantes da sociedade e, como tal, podem modificar as situações desiguais de dominação econômica através da educação e da atuação na sociedade. Mas como chegar ao desenvolvimento dessas práticas em sala de aula, quando temos um livro didático e um currículo a seguir? Devemos ter em mente que a existência de um conteúdo programático determinado não significa que não possamos trabalhar as habilidades interculturais com nossos alunos, a partir das práticas educacionais empregadas. “*When developing intercultural skills, teachers can start from the theme and content in the text-book, and then encourage learners to ask further questions and make comparisons*” (BYRAM et al, 2002, p. 21).

Essa pode ser uma abordagem inicial! Começar pedindo a opinião dos alunos sobre os temas discutidos, solicitar que comparem as situações apresentadas com as verificadas na sua realidade, levá-los a refletir se a re-

alidade sociocultural de um país é realmente homogênea e representativa de todos os indivíduos de um país, e, o mais importante, permitindo tempo de reflexão, para que os alunos não repitam o discurso do professor e possam realmente se posicionar através da comparação das situações, para o desenvolvimento de um posicionamento crítico-reflexivo sobre a realidade apresentada. Para que essa postura possa ser percebida entre nossos alunos, precisamos inseri-los como sujeitos ativos do processo de produção de conhecimento, uma vez que os discentes estão constantemente envolvidos em discussões sobre situações que dizem respeito às suas vidas, conforme comprovam os achados de Norton (2013), em sua pesquisa sobre identidade, letramento e multilinguismo, através da qual é destacado o papel da competência comunicativa dentro do mundo globalizado e o modo pelo qual os sentidos são construídos de forma dinâmica, levando-se sempre em consideração as experiências dos alunos.

we need to take seriously the findings that suggest that if learners have a sense of ownership over meaning-making, they can engage actively in a wide range of literacy practices; however, if there is little ownership over meaning-making, learning becomes meaningless and ritualized. Further, the studies suggest that meaning-making is facilitated when learners are in a position of relative power within a given literacy event, and when learners' social, cultural, and linguistic identities are validated (NORTON, 2013, p. 114).



<http://teach.com>

Byram et al (2002), em seu trabalho sobre a importância da dimensão intercultural para o ensino de línguas, apresenta alguns exemplos de como é possível trabalhar com o currículo escolar, através de um posicionamento crítico-reflexivo, que é o primeiro passo para o estabelecimento de um ambiente educacional favorável ao letramento crítico.

For instance the theme of sport can be examined from many perspectives, including:

- *Gender – are there sports that are, in the familiar context or in the unfamiliar context, predominantly played by men or by women? Are things changing?*
- *Age – are there sports for younger people and older people?*
- *Region – are there local sports? Do people, including the learners, identify with local teams? Do some teams have a particular cultural tradition?*
- *Religion – are there religious objections to playing sport, or days when some people choose not to do sport because of religious observance?*
- *Racism – is this found in spectator sports? are the players of foreign teams, or foreign players in local teams always* (BYRAM et al, 2002, p. 21).

Com a inserção de questionamentos e reflexões sobre os assuntos abordados no livro didático, os alunos se tornam mais críticos no que se refere ao bombardeamento de informações aos quais são expostos diariamente e, em consequência, percebem que mesmo por trás de mensagens aparentemente neutras, existem valores implícitos e uma ideologia que dá sustentação ao que é apresentado. Byram et al (2002) sugerem que os alunos sejam sempre encorajados a refletir criticamente sobre os materiais apresentados nos livros didáticos, devendo essa análise não se restringir apenas aos textos verbais, como também aos verbo-visuais e visuais, como as tirinhas, fotos e qualquer outro material impresso. Da mesma forma, sempre que possível, os autores recomendam que os professores incentivem pesquisas complementares em outros textos bem como nos contextos culturais de cada aluno, de modo que os alunos possam sempre comparar e contrastar as informações apresentadas com aquelas que fazem parte do seu dia a dia.

Norton (2013) destaca que, quando do desenvolvimento dos currículos escolares, deve-se ter em mente que a construção de sentidos não é apenas observada quando estamos analisando os textos, devendo-se também serem valorizadas as práticas sociais através das quais as informações são compartilhadas e produzidas, principalmente quando lembramos que os dispositivos tecnológicos fazem com que todos sejamos produtores de conhecimento e de materiais de análise

From popular culture, drama, and oral story-telling to television, the Internet, and digital worlds, young people in different parts of the world are engaging in diverse and innovative ways with multiple “texts”. The challenge for literacy educators is to reconceptualize classrooms as semiotic spaces in which learners have the opportunity to construct meaning with a wide variety of multimodal texts, including digital, visual, written, and spoken texts (NORTON, 2013, p. 113).



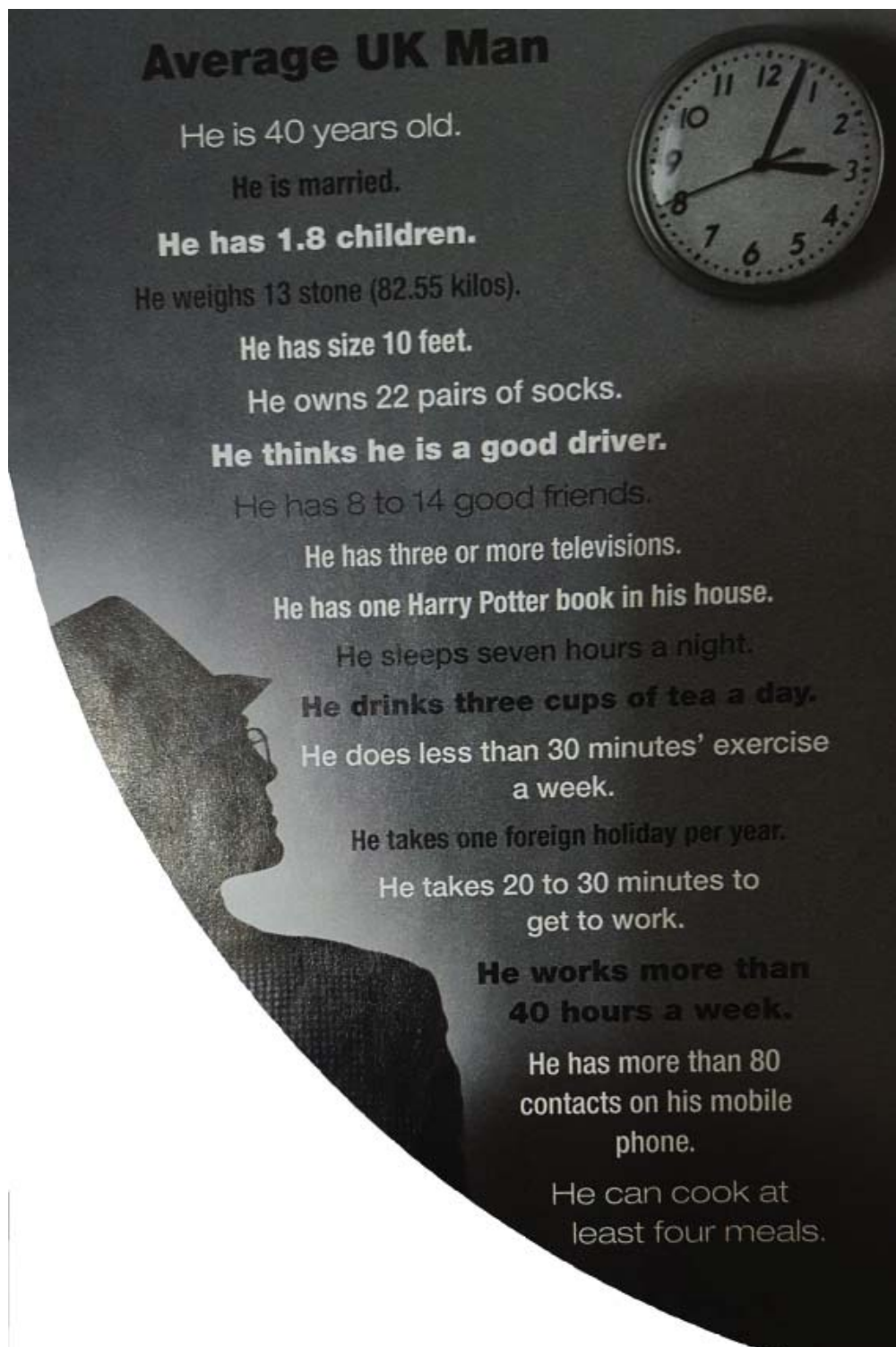
<http://www.businessnewsdaily.com>

Não basta apenas reconhecer a existência de vários tipos de textos modais e de utilizá-los em sala de aula. O professor deve oportunizar o desenvolvimento do olhar crítico no material didático apresentado, independente da modalidade utilizada ou da habilidade trabalhada. Esse olhar crítico deve se estender às diversas seções do livro, incluindo, também, a abordagem empregada quando do trabalho gramatical e vocabular.

Grammatical exercises can reinforce prejudice and stereotypes or challenge them. For instance female subjects may be linked to stereotypically female activities or actions (Mary likes cooking; John likes football); stereotyping generalisations may be encouraged about groups (The French like...; Germans are.....; Older people.....). Teachers can encourage learners to comment on such statements and challenge them (BYRAM ET AL, p. 21).



Tendo como base as discussões propostas na aula 06, faça um texto de, no máximo, oito linhas, sobre o texto encontrado no livro *Global Intermediate* e a importância em se trabalhar com a criticidade e o perigo da formação de estereótipos.



Average UK Man

He is 40 years old.

He is married.

He has 1.8 children.

He weighs 13 stone (82.55 kilos).

He has size 10 feet.

He owns 22 pairs of socks.

He thinks he is a good driver.

He has 8 to 14 good friends.

He has three or more televisions.

He has one Harry Potter book in his house.

He sleeps seven hours a night.

He drinks three cups of tea a day.

He does less than 30 minutes' exercise a week.

He takes one foreign holiday per year.

He takes 20 to 30 minutes to get to work.

He works more than 40 hours a week.

He has more than 80 contacts on his mobile phone.

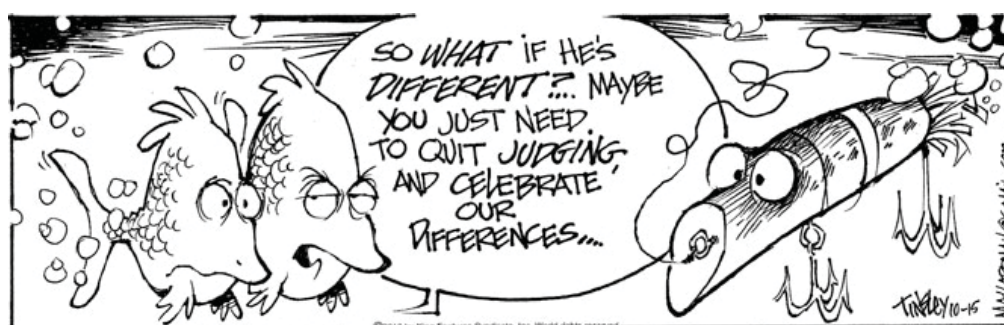
He can cook at least four meals.

Texto apresentado no livro Global Intermediate CLANDFIELD; BENNE, 2015, p. 49

COMMENTS ON THE ACTIVITIES

Releia o material da aula 6, principalmente no que se refere às discussões sobre o ensino de língua inglesa, o perigo da criação de estereótipos e a necessidade de se trabalhar a criticidade e o letramento crítico com os alunos de LI. Em caso de dúvidas, procure o seu tutor.

Caro aluno, ficou claro o que significa trabalhar a dimensão comunicativa da língua inglesa? Precisamos compreender que a língua não pode estar dissociada das questões culturais e identitárias e que é fundamental que o professor exerça o seu papel de formador de cidadãos, possibilitando que momentos de reflexão e de posicionamento crítico sobre os temas trabalhados. É importante, da mesma forma, que compreendamos que o outro não é diferente por estar destoando do meu “padrão normal”. As diferenças culturais existem, pois compartilhamos experiências e interações diversas, devendo haver muito cuidado para que, ao percebermos as diferenças, não consolidemos estereótipos e coloquemos todos os membros de uma comunidade cultural como dotados das mesmas características, anseios e preferências.



<http://muddlingtowardmaturity.typepad.com>

Compreendendo a dimensão cultural do ensino de um idioma, percebemos, por exemplo, que não basta o simples conhecimento da estrutura da língua, com regras e memorização de vocábulos para que a comunicação seja estabelecida. É necessário o entendimento de que a competência cultural é importante para que os sentidos sejam compreendidos, uma vez que precisamos sempre nos colocar no local dos interlocutores para a compreensão dos discursos. Vamos fazer um exercício simples? Lembrem de algum filme ou seriado que vocês assistiram e que, apesar de compreendido o texto escrito ou falado, a frase não foi completamente assimilada, havendo a impressão de que “algo ficou no ar”. Vocês conseguem imaginar o porquê desse ruído na compreensão total da mensagem? Quando nos falta o conhecimento cultural compartilhado normalmente por uma comunidade X, esses ruídos podem acontecer. Para exemplificar, vamos ver uma das falas da personagem Lorelai do seriado *Gilmore Girls*.



Cena do seriado Gilmore Girls http://41.media.tumblr.com/tumblr_loqutsZ8BN1qhewe3o1_1280.jpg

A fala “*You’re a regular Jack Kerouac*” não será completamente compreendida por aqueles que não souberem que se trata de um escritor norte-americano, falecido no final da década de 1970. A menção ao seu nome pode ter se dado em decorrência do seu livro “*On the road*”, em que Jack viaja pelo país observando o comportamento das pessoas. Quando estamos diante de algumas piadas originárias de outros países ou regiões podemos enfrentar o mesmo problema de entendimento. Muitas vezes compreendemos todas as palavras utilizadas, mas a piada não possui nenhuma significação para quem a escuta, pois o contexto cultural não é conhecido.

Alguns ruídos de comunicação também são corriqueiros quando, durante as negociações de entendimento comuns de qualquer situação co-

municativa, interpretamos o que foi dito de forma distinta da real intenção do falante, porque, para quem a pronunciou, a mensagem está implícita, em decorrência de convenções culturais já compartilhadas. Para exemplificar, vamos analisar as frases apresentadas na Figura abaixo.

What the British say	What the British mean	What others understand
I hear what you say	I disagree and do not want to discuss it further	He accepts my point of view
With the greatest respect...	I think you are an idiot	He is listening to me
That's not bad	That's good	That's poor
That is a very brave proposal	You are insane	He thinks I have courage
Quite good	A bit disappointing	Quite good
I would suggest...	Do it or be prepared to justify yourself	Think about the idea, but do what you like
Oh, incidentally/ by the way	The primary purpose of our discussion is...	That is not very important
I was a bit disappointed that	I am annoyed that	It doesn't really matter
Very interesting	That is clearly nonsense	They are impressed
I'll bear it in mind	I've forgotten it already	They will probably do it
I'm sure it's my fault	It's your fault	Why do they think it was their fault?
You must come for dinner	It's not an invitation, I'm just being polite	I will get an invitation soon
I almost agree	I don't agree at all	He's not far from agreement
I only have a few minor comments	Please re-write completely	He has found a few typos
Could we consider some other options	I don't like your idea	They have not yet decided

<http://editorial.designtaxi.com>

Analisem as três colunas da Figura 22, e vamos imaginar nosso entendimento como sendo o da terceira coluna. Por compartilharem convenções culturais semelhantes, os britânicos, ao proferirem as frases da coluna 1, podem ter em mente a ideia da coluna 2, acreditando não ser educado proferi-la dessa forma, e o entendimento pode se dá diferente, conforme ilustrado na coluna 3. É importante destacar que esse exemplo é apenas

ilustrativo e não pode ser considerado como verdade absoluta, uma vez que incorreríamos no erro de trabalharmos a língua como fonte de estereótipos, acreditando que todas as pessoas que possuem a mesma nacionalidade pensam da mesma forma e se comportam do mesmo jeito.

Como professores de línguas, devemos incentivar nossos alunos a pesquisarem na internet a influência das diferenças culturais nas vidas das pessoas, destacando sempre que as generalizações levam à criação de estereótipos, o que faz com que devamos sempre pensar nas histórias múltiplas e nas constantes reconstruções identitárias proporcionadas pela intensificação nas interações sociais em decorrência da globalização e da internet.

However, if a textbook presents a single perspective, then teachers can suggest that other perspectives are also possible and legitimate. One way of doing this is to find or encourage learners to find additional authentic materials which present a different view. The Internet is a rich source for this. For instance learners can find newspapers with different political or cultural perspectives and campaigning material from a variety of organisations (BRYAM et al., 2002, p. 23).

Ao final da aula 6, já podemos perceber a importância em trabalharmos a língua inglesa de modo a tornar nossas aulas mais participativas e reflexivas, sempre levando em consideração as questões culturais e oferecendo oportunidades para que os alunos se posicionem e constatem que o conhecimento adquirido, não somente o linguístico, pode ser utilizado como ferramenta de empoderamento para o questionamento das relações sociais e econômicas impostas pelos meios de comunicação e pelas classes dominantes. As questões ideológicas perpassam pelos materiais didáticos, de modo que, somente através do trabalho da criticidade, do letramento crítico e da dimensão cultural do ensino, poderemos exercer o nosso poder de formação de cidadãos e não apenas o de decodificadores de códigos linguísticos.

Para que todas as dúvidas possam ser sanadas, é importante que você releia todo o material e tire suas dúvidas com o seu tutor. Lembre-se que, com esse estudo, você será capaz de desenvolver uma autonomia para o estudo das relações entre o ensino de inglês, as questões culturais e a dimensão intercultural do ensino de uma LE, mas precisará se aprofundar mais para que possa desenvolver os conhecimentos aqui propostos.

CONCLUSION

Assim, finalizamos a nossa sexta aula. Após as discussões levantadas, ficou clara a importância em analisar o processo de ensino-aprendizagem como sendo de formação de indivíduos, e não apenas de compartilhamento de informações sobre os conhecimentos gramaticais e lexicais necessários para a elaboração de frases em língua estrangeira. Nesta perspectiva, é necessário trabalhar com a dimensão intercultural do ensino de LI, uma vez

que a perspectiva de educação que permeia nossas discussões está baseada no ideal de uma pedagogia libertadora e de empoderamento dos alunos, que passam a ser sujeitos ativos e cientes dos seus papéis de transformação da sociedade.

Um outro ponto importante a ser destacado é que deve haver um cuidado com o trabalho em sala de aula, de modo a evitar a transmissão de conhecimentos “paroquiais” aos alunos, tornando-se verdadeira lei a ser reproduzida. Precisamos dar voz aos nossos discentes, para que possam discutir os temas abordados e expressar um posicionamento crítico-reflexivo sobre a sociedade.

Trabalhar o ensino de língua inglesa, dessa forma, inclui trabalhar a comunicação e as questões culturais, com o cuidado de não consolidar ou criar estereótipos, que passam a ser vistos como verdades universais. Significa fazer com que o aluno perceba a importância de se conhecer o contexto sócio-histórico antes de qualquer posicionamento a ser tomado, uma vez que o ensino de línguas é sempre dialógico e pressupõe constantes trocas culturais advindas das interações observadas fisicamente ou através das mídias sociais.

Lembramos, mais uma vez, que atividades extras e complementares poderão ser postadas pelo seu professor na plataforma do seu curso.

Bons estudos e um ótimo desempenho a todos!!



SUMMARY

Na aula 06, percebemos a importância em compreender o papel do professor de línguas estrangeiras para que sejam desenvolvidas atividades que priorizem não somente o trabalho linguístico, mas, também, a formação de cidadãos, de modo que nossos alunos possam se posicionar criticamente frente às diversas situações apresentadas. Compreendemos o papel das teorias do pós-método, defendidas por Kuramavadielu (2006), e que se baseiam em princípios tais como os parâmetros de particularidade, praticabilidade e possibilidade. Uma pedagogia pós-método deve, portanto, ser sensível a contextos particulares e enfatizar as exigências locais; os professores devem estar preparados para teorizar sobre sua prática e praticar o que teorizam, e deve ser reconhecida a identidade individual do professor e de seus alunos, respeitando-se as experiências que as pessoas trazem para seu contexto pedagógico.

Foi destacada, durante esta aula, a importância em se desenvolver a autonomia do aluno, tanto no modo pelo qual busca respostas e soluções para problemas e angústias, como para opinar sobre os caminhos a serem

percorridos em sala de aula. Trabalhando com a autonomia e a criticidade dos alunos, o docente estará em sintonia com as teorias atuais baseadas na pedagogia da autonomia e da libertação, de modo a valorizar o empoderamento do aluno e não somente a assimilação de conteúdos gramaticais e lexicais. Para que esse trabalho possa ser feito, foi reforçada a importância em se trabalhar com a dimensão intercultural do ensino de uma língua estrangeira, para que se evite a produção e consolidação de estereótipos, tendo sido apresentadas e analisadas algumas atividades presentes em materiais didáticos.

Ensinar a LI através de uma dimensão intercultural significa, neste contexto, enfatizar o poder das interações sociais na redefinição das identidades dos indivíduos, destacando ser impossível classificar as comunidades como homogêneas, e, como consequência, detentoras das mesmas características culturais. O ensino de idiomas na perspectiva inter e trans-cultural, dessa forma, prevê mostrar ao aluno a importância das nossas percepções quando da análise das mais variadas situações culturais, fugindo da consolidação de estereótipos. Trata-se, então, de trabalhar a criticidade em sala de aula, de modo que o aluno possa não só refletir, mas, também, posicionar-se diante das situações apresentadas, uma vez que as questões culturais estão totalmente relacionadas ao estabelecimento de situações comunicativas eficazes e sem ruídos.

Lembramos, mais uma vez, que atividades extras e complementares poderão ser postadas pelo seu professor na plataforma do seu curso.

Bons estudos e um ótimo desempenho a todos!!



SELF-EVALUATION

Sou capaz de compreender os conceitos trabalhados sobre abordagem comunicativa e competência comunicativa?

Sou capaz de compreender os conceitos apresentados sobre o pós-método?

Sou capaz de analisar a relação entre autonomia e a dimensão intercultural do ensino de uma língua?

Sou capaz de discutir as questões relacionadas à dimensão intercultural do ensino de uma língua e a formação de estereótipos?

Sou capaz de compreender o relacionamento entre termos tais como criticidade, autonomia e empoderamento?

Sou capaz de analisar algumas atividades propostas em materiais didáticos no que se refere ao trabalho com a dimensão intercultural do ensino da língua inglesa?



NEXT CLASS

Na nossa próxima aula, cujo tema será “*O Ensino Comunicativo e o Letramento Crítico*”, vamos discutir as semelhanças e diferenças entre os pressupostos destas duas teorias utilizadas como base de sustentação para atividades desenvolvidas pelos professores de língua inglesa, destacando a necessidade de buscarmos um ponto de equilíbrio entre as duas, para que as situações educacionais desenvolvidas em sala de aula possam ser mais efetivas.

REFERENCE

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Martins Fontes, 1977.
- BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the intercultural dimension in language teaching**: a practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- BROWN, Douglas. **Principles of language learning and teaching**. New York: Pearson Education, 2000.
- CLANDFIELD, Lindsay; BENNE, Rebecca Robb. **Global Intermediate Coursebook**. London: Macmillan, 2015.
- KURAMAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven and London: Yale University Press, 2003.
- KURAMAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching**: from Method to Postmethod. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 2nd edition. Oxford: Oxford, 2000.
- LACEY, Frank. **Autonomy, never, never, never! Independence** (42), 4-8, 2007. In <<http://chaoyang2014.wikispaces.com/file/view/Autonomy+Never+Never+Never.pdf>>. Acesso em 16 de março de 2016.
- NORTON, Bonny. **Identity, literacy and the multilingual classroom**. In S. May (Ed.) **The Multilingual Turn**: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education (pp. 103-122). New York: Routledge, 2013.
- OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENG, Christina; SELIGSON, Paul. **American English File 1 Student book**. Oxford: Oxford University Press, 2008.