

Aula 7

O ENSINO COMUNICATIVO E O LETRAMENTO CRÍTICO

META

Discutir sobre as relações entre o ensino comunicativo e o letramento crítico, de modo a analisar aproximações e distanciamentos e debater situações através das quais o ensino comunicativo e o letramento crítico podem ser utilizados para o ensino de LI em uma perspectiva intercultural.

OBJETIVOS

At the end of this class, it is expected that the students:

- Revisar alguns conceitos do ensino comunicativo e do letramento crítico;
- Analisar aproximações e distanciamentos entre o ensino comunicativo e do letramento crítico;
- Compreender alguns conceitos sobre a condição de pós-método;
- Diferenciar o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência crítica;
- Analisar algumas atividades propostas em materiais didáticos no que se refere ao trabalho com a dimensão intercultural do ensino da língua inglesa, tendo como base os conceitos de EC e LC.

PRERREQUISITOS

Ter conhecimento acerca dos conceitos de abordagem comunicativa e letramento crítico.

Elaine Maria Santos
Rodrigo Belfort Gomes

INTRODUCTION

Caro aluno, nesta Aula, iremos fazer algumas relações entre o ensino comunicativo e o letramento crítico, e o modo pelo qual podemos associá-los em nossas práticas educativas, tendo sempre em mente, como mencionado em aulas anteriores, que não podemos falar em ensino de línguas sem discutirmos as questões culturais e identitárias inerentes em quaisquer debates estabelecidos em sala de aula.

É importante destacar que não é nosso objetivo esgotar os temas aqui propostos e sim analisar o modo pelo qual essas duas ideias educacionais podem ser associadas em sala de aula, de modo que possamos estabelecer um ambiente que privilegie não só o trabalho linguístico, mas, também, o desenvolvimento da consciência crítica frente aos debates levantados.

Leia todo o material com atenção, faça as atividades propostas e procure seu tutor sempre que tiver alguma dúvida. Atividades complementares serão propostas de forma oportuna, ao longo da aula, pelo coordenador dessa disciplina.

Bons estudos e um excelente trabalho a todos.

Prezado(a) aluno(a), na Aula 07, analisaremos atividades propostas em livros didáticos em que as questões culturais são abordadas, para possamos verificar a abordagem empregada e, ao mesmo tempo, sugerir adaptações e procedimentos a serem adotados pelo professor de língua inglesa, de modo que o objetivo final das aulas seja o de proporcionar um ambiente crítico-reflexivo nas aulas de LI.

É importante destacar aqui as pesquisas de Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006) sobre o ensino de língua inglesa e a sua discussão sobre a utilização de métodos e abordagens para o ensino de uma LE. Para o autor, há um sentimento de insatisfação com a ideia de método e da utilização de preconizações rígidas das metodologias vigentes, levando a uma situação conhecida como “Condição de pós-método”, em que se percebe uma necessidade de reconfiguração da relação entre os teóricos do método e aqueles que o colocam em prática. *“If the concept of method authorizes theorizers to centralize pedagogic decision making, the postmethod condition enables practioners to generate location-specific, classroom-oriented innovative practices”* (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29).

A premissa básica que sustenta a defesa da condição do pós-método está no modo pelo qual os métodos são desenhados, sempre a partir de concepções teóricas de quem não está na sala de aula, o que faz com que não haja um casamento perfeito entre o que foi idealizado e as reais necessidades diárias dos professores que estão na ativa. *“They are not derived from classroom experience and experimentation but are artificially transplanted into the classroom and, as such, far removed from classroom reality”* (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29). Assim, ao invés de seguir prescrições dadas pelos métodos vigentes, os

professores devem conhecer a sua turma, e, a partir das suas necessidades e das possibilidades em se trabalhar com atividades específicas, deve preparar sua aula, estando, dessa forma, dotado de mais autonomia, flexibilidade e poder de decisão. Não se trata, no entanto, de ser eclético e utilizar todas as técnicas conhecidas em sala de aula, para dar a impressão de que não está preso a nenhum método específico e que sua aula está em consonância com as teorias atuais, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Professores com uma bagagem ainda restrita sobre métodos e abordagens podem, inadvertidamente, colocar atividades variadas ao acaso e acreditar que estão baseados na condição do pós-método.



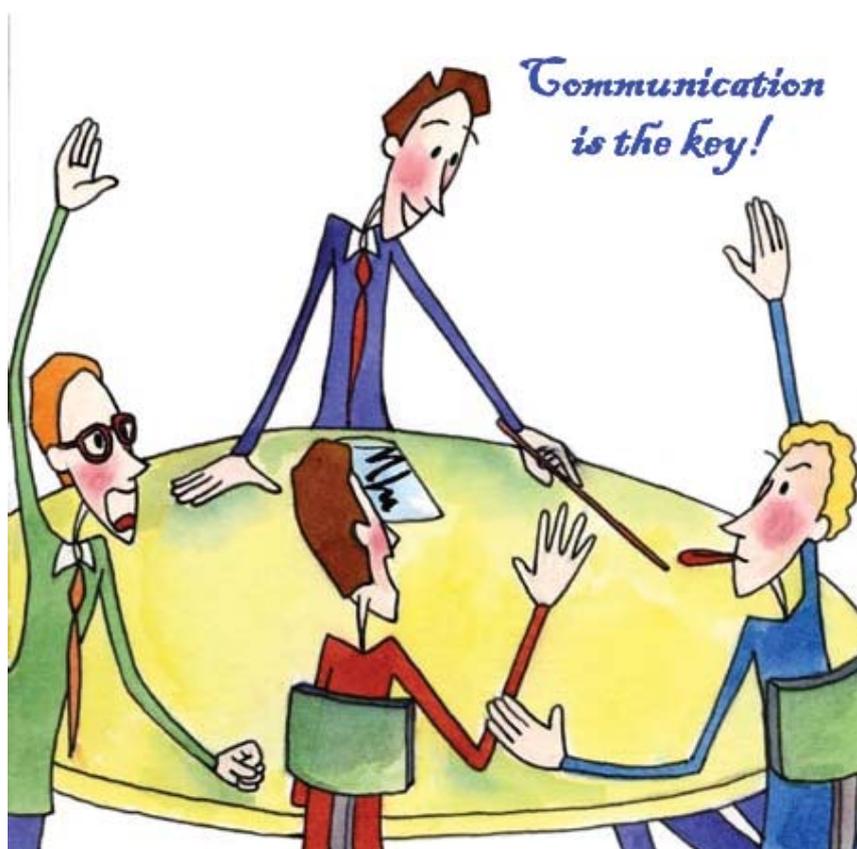
O professor de LI deve trabalhar com mais autonomia e flexibilidade na seleção das atividades empregadas <http://images.clipartpanda.com>

Não há nenhuma eficácia em uma aula em que não haja um planejamento adequado e nem a consciência do porquê cada atividade está sendo empregada, uma vez que o pós-método exige um certo nível de amadurecimento teórico para que o professor possa analisar o contexto de sua sala, planejar uma aula com o objetivo de atender as necessidades identificadas e ensinar a língua inglesa de forma participativa, visando o desenvolvimento da autonomia do aluno. Para o pós-método, o trabalho com a autonomia é vital, na medida em que o despertar da consciência para o processo de ensino-aprendizagem faz com que o aprendiz desenvolva estratégias essenciais para o despertar das habilidades necessárias para a comunicação.

Em decorrência do aumento da autonomia, o professor se torna mais empoderado para teorizar da prática e praticar do que foi por ele teorizado. Percebe-se, também, um aprofundamento do caráter reflexivo do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o docente passa a refletir sobre a sua prática docente, as mudanças que quer alcançar, o modo pelo qual deseja iniciar e finalizar suas aulas, bem como os passos que deve seguir

para atingir as metas planejadas. *“any pedagogic framework must emerge from classroom experience and experimentation and is also motivated by the fact that a solid body of classroom research findings are available for consideration and application”* (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 31-32).

Percebeu a grande preocupação daqueles que advogam pela consolidação do pós-método? Ficou clara a importância da nossa participação, não apenas para seguir livros e abordagens, mas, principalmente, para planejar aulas e materiais que possam atender as necessidades de nossos alunos, mesmo que, para tanto, tenhamos que utilizar atividades dos mais diversos métodos existentes? Ao analisar mais atentamente as macroestruturas defendidas por Kumaravadivelu (1994), e que dão sustentação à condição do pós-método, percebe-se que o autor se baseia no estabelecimento de um ambiente comunicativo, autônomo e participativo. Muitos dos princípios descritos em suas obras são também defendidos na abordagem comunicativa. Contudo, não advogamos, aqui, o uso da abordagem comunicativa, nem de uma outra metodologia de forma automática e prescritiva. Defendemos a utilização de práticas que possam atender as necessidades da sala de aula, conforme teoriza a condição do pós-método. Para fins educativos, iremos apontar algumas características da abordagem comunicativa que se aproximam do pós-método e iremos nos referir à necessidade de se implementar um ensino comunicativo e não uma abordagem comunicativa.



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

Conforme destacado na Aula anterior, a abordagem comunicativa (AC), que despontou como grande novidade na segunda metade do século XX, caracteriza-se por colocar a comunicação como sendo objetivo final das aulas de LE. Dessa forma, a ênfase que outrora recaía na estrutura da língua é redistribuída, com o objetivo de valorizar a *fluency* da mesma forma que a *accuracy* vem sendo valorizada desde o século XVI. O que isso significa? Para a abordagem comunicativa, não importa a simples decodificação linguística da informação apresentada e a elaboração de frases com uma precisão gramatical invejável. Se a comunicação, expressa nas habilidades de ler, escrever, ouvir e falar não for alcançada, o processo de ensino-aprendizagem é considerado falho, o que faz com que seja possível afirmar que a fluência e a precisão estrutural devem ser trabalhadas de forma conjunta. Como o próprio nome sugere, esta abordagem prima pela comunicação, assim, todas as situações apresentadas aos alunos devem ser comunicativas. A condição pós-método defende o trabalho integrado das quatro habilidades, tendo a preocupação com a comunicação como central, uma vez que não há como pensar nas questões de ensino-aprendizagem se não for para desenvolver um trabalho de relevância social.

As aulas na AC devem partir de um contexto muito bem apresentado, levando-se em consideração o conhecimento prévio do aluno, utilizando técnicas de elicitación, material autêntico e atividades que coloquem o aluno como o centro das atenções (*student centered class*), a partir da identificação de uma necessidade comunicativa para a realização da atividade proposta, que leva a exposição de uma razão para que o aluno execute o que lhe é solicitado. Por fim, é essencial que não somente a situação seja comunicativa, como também as atividades realizadas, partindo-se do pressuposto que tais exercícios possuam *information gaps* a serem preenchidos.

Apesar de não ser o nosso objetivo detalhar os pressupostos da abordagem comunicativa, algumas explicações breves se fazem necessárias. Você percebeu que alguns termos diferentes foram apresentados? Você sabe explicar o que significa cada um deles? Vamos conhecer um pouco desses termos, então!

O que são técnicas de elicitación? Ao apresentarmos um vocabulário novo ou ponto gramatical inédito, podemos fazê-lo de forma dedutiva, com a explanação de todas as regras, detalhamento de estrutura, apresentação de exceções e exercícios de consolidação, ou podemos fazer de forma indutiva, preconizada pela abordagem comunicativa, de modo que, através do diálogo entre professor e aluno, o docente utiliza os conhecimentos prévios do alunato e, através de perguntas e da promoção da reflexão diante de frases e imagens apresentadas, os alunos inferem as regras a serem estudadas, na tentativa de compreender o funcionamento da língua (ELLIS, 2005). Por exemplo, ao invés de expor as regras do presente simples, o professor fala sobre rotinas diárias, pergunta ao aluno o que eles fazem diariamente,

apresenta algumas frases de modelo e pede para o aluno continuar a falar sobre a rotina. Logo a seguir, continuando com as técnicas de *elicitation*, os alunos analisam a regra gramatical que perceberam das frases ditas e as regras são construídas conjuntamente. Nessa perspectiva, trabalha-se primeiro o contexto e o sentido do presente simples, para só então ter-se o trabalho da forma gramatical.



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

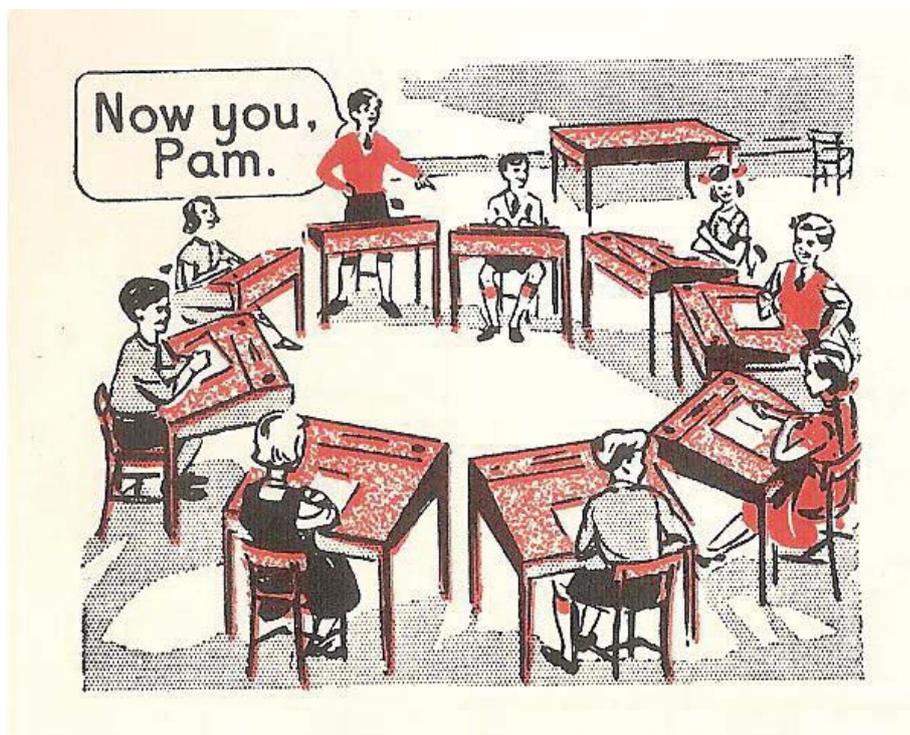
Este princípio que rege o ensino indutivo da gramática é observado nos textos de Kumaravadivelu (1994, p. 36), na medida em que é sugerido que os professores auxiliem os alunos a construir o conhecimento gramatical de forma apropriada, utilizando atividades que levem o aluno a refletir sobre o processo de aprendizagem da língua, através do desenvolvimento de um ambiente intuitivo, com uma grande variedade de situações comunicativas, para que o sentido seja internalizado através de atividades que foquem no uso da língua. Deve-se, dessa forma, “*provide enough textual data so that the learner can infer certain underlying grammatical rules*”. Ao invés de fornecer todas as normas e exceções, o aluno é levado a refletir sobre o uso da gramática. Ficou clara a ideia de ensino indutivo da língua, e de como esse princípio é visto na abordagem comunicativa e na condição do pós-método? Vamos ver mais uma citação de Kumaravadivelu (1994), para melhor compreendermos a visão da gramática através de concepções mais antigas e do pós-método.

fostering LA [language awareness] in the learner is different from traditional notions of grammar teaching in fundamental ways. The concept of LA treats grammar as a network of systems to be interacted with rather than a body of structures to be mastered. [...] grammar is treated as a means to L2 development, not an end. The traditional grammar teaching is teacher oriented, linear, and hierarchical; LA-based teaching is learner oriented, cyclic, and holistic. Grammar-

based strategies emphasize memory, specific rules, and rule articulation; LA-based strategies emphasize understanding, general principles, and operational experience (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 37).

Para o pós-método, é necessário contextualizar todo o input linguístico a ser introduzido. “*Introducing isolated, discrete items will result in pragmatic dissonance, depriving the learner of necessary pragmatic cues and rendering the process of meaning making harder*” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 38). Não há, dessa forma, como trabalhar uma língua estrangeira sem contextualizá-la e sem levar em consideração todo o *background* cultural e linguístico do aluno, e, mais importante, sem trazer esse conhecimento prévio do aluno para a sala de aula.

O que você entende por *student centered class*? Pela definição literal, tem-se “Aula centrada no aluno”, mas o que isso significa? Nos modelos tradicionais de ensino de línguas, a aula é centrada na figura do professor, ou seja, é ele quem comanda todas as ações que são desencadeadas na aula. É ele quem escolhe os tipos de atividades e os temas de discussão, é o professor que apresenta todas as regras da aula, que seleciona os alunos que lerão os textos, que responderão as questões levantadas, e que desempenharão todas as atividades planejadas pelo professor.



A teacher-centered class <http://3.bp.blogspot.com>

Na abordagem comunicativa, o aluno contribui com sugestões de temas a serem trabalhados, externando suas dúvidas e curiosidades. A aula é co-participativa, ou seja, com a presença da elicitación, professor e alunos discutem os assuntos até que as regras sejam construídas, as atividades

são feitas, em sua maioria, em pares, e os alunos veem os colegas como colaboradores do processo ensino-aprendizagem, uma vez que, desde o início, estão acostumados a interagir, através de técnicas de *peer correction*. Em uma *student-centered class*, tem-se, como característica um baixo TTT. Você sabe o que esse termo significa? Isso mesmo! *Teaching Talking Time*. Como consequência à aula participativa que é instaurada em sala de aula, percebe-se uma redução no tempo de fala do professor, e um aumento no tempo de fala do aluno, uma vez que este último, por ser o ator principal da sala de aula, é quem mais necessita de um maior tempo de prática e de fala (SAVIGNON, 2001).



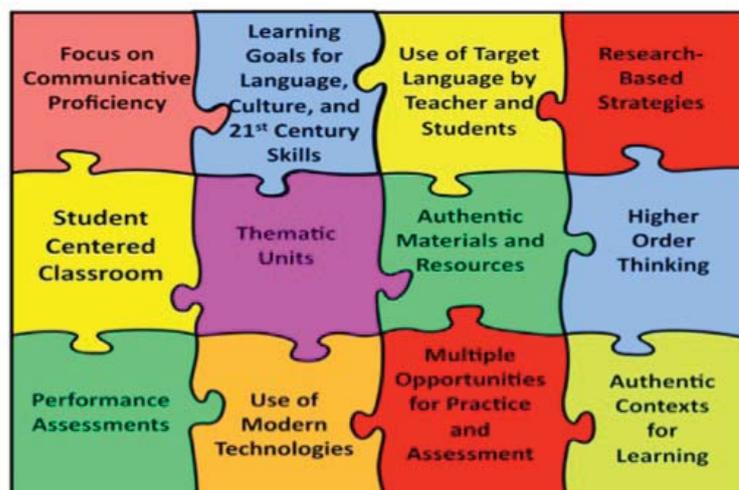
A student-centered class <https://1.bp.blogspot.com>

O pós-método também se preocupa com as interações estabelecidas em sala de aula, uma vez que um dos objetivos que devem ser atingidos nas aulas de LE é a possibilidade de se ter um aumento nas interações entre alunos e alunos e professor, de modo que o aluno possa, constantemente, negociar o sentido do que está sendo aprendido em sala de aula, de modo que “*the learner should be actively involved in clarification, confirmation, comprehension checks, requests, repairing, reacting, and turn taking*” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 33-34).

Ao se referir ao termo *Information gap*, estamos destacando a necessidade de promover atividades reais de comunicação, em que os alunos tenham um motivo autêntico para se pronunciar e para interagir. Nas aulas tradicionais, é comum termos atividades em que os alunos perguntam aos seus colegas algo sobre o qual já se sabe, como, por exemplo, o nome,

para trabalhar as estruturas *what's your name e my name is*. Com esse tipo de perguntas, não se tem um gap de informação a ser preenchido, o que faz com que não haja a necessidade de se esperar pela resposta, pois esta não será nenhuma novidade. O mesmo pode ser observado quando, diante de figuras de relógios apresentando horas diferentes, colocamos nossos alunos para perguntar as horas aos colegas, com o objetivo de responder as perguntas dadas. Nesses dois casos, há realmente a necessidade em se esperar a resposta do colega para que a atividade seja cumprida? Isso mesmo. Não há! A abordagem comunicativa prega que todas as atividades tenham algum *gap* a ser preenchido, seja ele de informação ou de opinião. Como poderíamos, dessa forma, modificar as atividades apresentadas, de modo que se tornassem mais comunicativas? Será que é possível?

Para que as atividades anteriormente apresentadas possam ser enquadradas nesse cenário de estabelecimento de *information gap*, algumas mudanças precisam ser feitas. No primeiro exemplo, em que é perguntado o nome do colega, o professor poderia solicitar aos alunos que assumissem a personalidade de uma pessoa famosa, o que faz com que haja a necessidade de novas apresentações. Nesse novo contexto, a pergunta *What's your name?* faz com que o ouvinte tenha a necessidade de prestar atenção na resposta, pois não sabe o que será respondido, criando, assim, um *gap* de informação a ser preenchido. No segundo exemplo, se o professor preparar dois *hand-outs*, de modo que em um deles, que chamaremos *Student A*, o aluno terá a informação da hora no Rio de Janeiro, Paris e Tóquio, enquanto que no *Student B*, as horas identificadas estarão relacionadas às cidades do México, Vancouver e Londres, um *gap* de informação terá sido provido, e o aluno precisará prestar muita atenção na resposta do colega, com o objetivo de ter as horas de todas as cidades corretamente preenchidas. Ficou mais claro o que significa *information gap*? O *gap* pode também ser de opinião, quando perguntamos ao colega o que ele acha de algo ou de que forma alguma coisa poderia ser feita.



Aspectos importantes de uma aula comunicativa <https://www.cfsd16.org>

Da mesma forma que destacado anteriormente, não é nosso objetivo detalhar todos os pressupostos do letramento crítico, apenas de fazer algumas ponderações para que possamos perceber de que forma pode ser trabalhado em sala de aula, para que o processo ensino-aprendizagem seja mais efetivo.

O desenvolvimento de uma dimensão intercultural no ensino de língua inglesa, conforme visto em aulas anteriores, foi responsável pela inserção de um momento de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo diante de situações culturais, que passaram a ser analisadas em termos de conteúdo, e não apenas de dispositivos linguísticos. Essa dimensão intercultural foi responsável para fazer com que professores e alunos abandonassem a visão estruturalista do ensino da língua e começassem a discutir opiniões, desprendendo algum tempo para os posicionamentos dos discentes em sala de aula, tendo-se sempre em vista que o objetivo era propor o debate e cultivar as diferenças e não formar ou consolidar estereótipos, baseados em características ditas como representativas de todos os integrantes de uma dada sociedade. Alguns autores, como Cervetti, Pardales e Damico (2001), utilizam o termo Leitura crítica, e afirmam que:

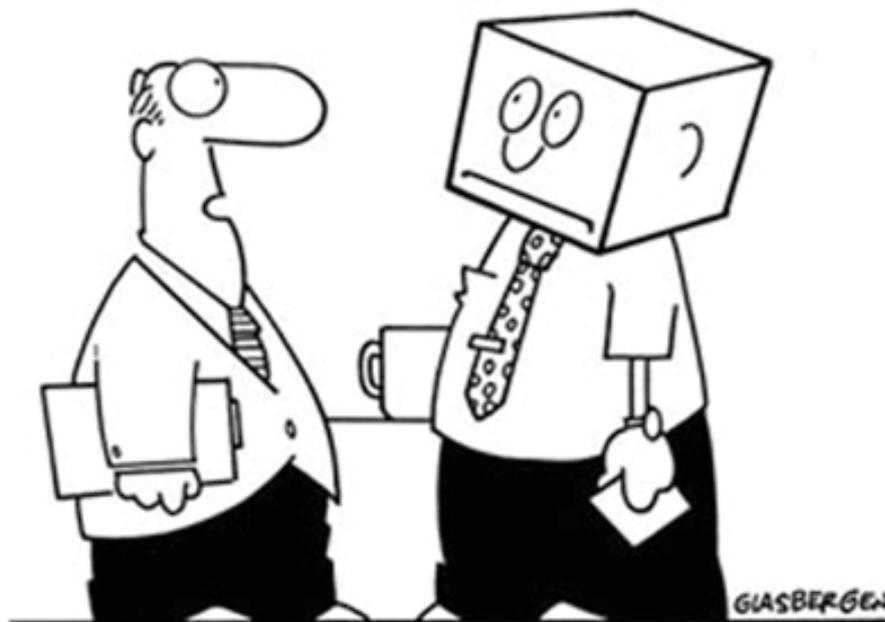
Critical reading is the process of evaluating the authenticity and validity of material and of formulating an opinion about it. It is essential for anyone dealing with controversial issues to be able to read critically.... [The reader] must understand the meanings implied as well as stated. He must evaluate the source from which he is reading. He must differentiate the important from the unimportant facts.... He must be able to detect treatments warped by prejudice. He must keep in mind the authors' precepts and intentions and judge whether in drawing his conclusions the author considered all the facts presented (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p.2).

A leitura crítica, assim como o pensamento crítico, está baseada em uma análise lógica e clara de situações apresentadas, de modo que o conhecimento é adquirido como resultado de um processo racional de dedução e construção de sentidos, tendo como base tanto o que está escrito ou o que foi dito como a opinião do aluno. Percebeu-se, no entanto, que não bastava apenas perguntar o que o aluno achava sobre a situação X ou Y. Esse foi um começo necessário, mas que não atendia mais as necessidades de um povo, que passava a ver na educação uma ferramenta de luta pela libertação contra o status quo colocado desde sempre e que precisava ser questionado. Nessa perspectiva, foram intensificadas algumas pesquisas baseadas no pensamento Freireano da necessidade de empoderamento dos alunos em busca da luta e libertação frente aos desmandos sociais pela elite que comanda o poderio econômico e midiático da sociedade, de modo a ser possível discutir os efeitos do Letramento Crítico para a educação. Mas o que é Letramento Crítico?

De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), o Letramento Crítico combina os pressupostos de três correntes que se comunicam livremente: o pós-estruturalismo, que vê o texto como sendo uma construção ideológica, e como tal, ausente de neutralidade e inserida em um sistema discursivo, do qual os interlocutores desempenham papel decisivo no modo pelo qual as mensagens são transmitidas; a teoria da crítica social, que vê o texto também como um produto ideológico, mas também sob influência de forças sócio-políticas, o que faz com que seja necessária a utilização de métodos da crítica social, uma vez que estamos diante de lutas sociais por conhecimento, poder, *status* e recursos materiais; e das teorias freireanas, ao defender que as práticas do letramento devem sempre estar pautadas na justiça social, liberdade e equidade, de modo que a língua e o letramento se transformem em mecanismos de grande importância para a reconstrução social e a consciência crítica, e os alunos possam ser capazes não apenas de ler o texto de forma reflexiva e crítica, mas, principalmente, de perceber o seu papel como agente transformador da sociedade.

In critical consciousness, students read texts (and the world) critically, and they move beyond critical readings of texts to become actors against oppressive situations. Through critical consciousness, students should come to recognize and feel disposed to remake their own identities and sociopolitical realities through their own meaning-making processes and through their actions in the world (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p.6).

'Thinking outside of the box is difficult
for some people. Keep trying.'



Copyright 2005 by Randy Glasbergen - www.glasbergen.com

<https://criticalliteracyandcreativity.wikispaces.com/>

Ficou clara a associação entre o letramento crítico e a ideologia? Vale à pena retomar as preocupações manifestadas pelo pós-estruturalismo para um melhor entendimento, uma vez que se percebe uma valorização da relação entre poder e discurso, considerando-se que nenhum texto é neutro e a análise do contexto e dos interesses dos interlocutores deve ser levada em consideração para o processo de tomada de decisão.

Language is deeply and inescapably bound up with producing, reproducing and maintaining arrangements of power which are unequal. To this extent the meanings which are given and received in language, through texts are not “innocent”. They are not merely descriptive, performative, performative, factual, or propositional. They are also ideological (LANKSHEAR, 1997, p. 46).

Cervetti, Pardales e Damico (2001, p.5), ao teorizarem sobre o letramento crítico, afirmaram que, no LC, “*textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation*”. Você percebeu que os autores utilizaram a expressão “sentido textual”, para se referir às análises do Letramento Crítico? Isso acontece porque o texto, seja ele escrito, oral, verbal, visual ou verbo-visual, é o objeto principal de análise das teorias do LC, conforme atesta Norton (2007, p. 6), “*Educators who are interested in critical literacy are interested in written text, or, indeed, any other kind of representation of meaning as a site of struggle, negotiation, and change*”.



Baseado(a) nos conceitos discutidos na Aula 7 até o momento, elabore um parágrafo de, no máximo, 8 linhas, sobre a associação que pode ser feita entre o pós-método, o ensino comunicativo e o letramento crítico. Tente usar pelo menos oito palavras da *word cloud* da Figura abaixo.



Nuvem de palavras criada com o www.tagul.com

COMMENTS ON THE ACTIVITIES

Para construir o parágrafo, releia todo o material cuidadosamente, listando os pontos que mais lhe chamaram a atenção. A partir dessa listagem, elabore o texto. Em caso de dúvidas, procure o seu tutor.

A partir dessa análise inicial, é possível compreender porque alguns autores, como Mattos e Valério (2010), defendem a associação entre um ensino comunicativo e o letramento crítico. O ensino comunicativo se preocupa com as questões relacionadas diretamente ao ensino, pensando nas melhores práticas a serem adotadas em sala de aula, com o objetivo de promover situações educacionais eficazes e despertar a criticidade do aluno. O problema, no entanto, é que esse é o ponto final do que prevê essa abordagem de ensino, que busca, constantemente, utilizar os conhecimentos prévios do aluno e levar a uma reflexão coletiva e individual.

Com o letramento crítico, os textos são analisados em sua perspectiva ideológica, centrando as discussões nas relações de poder e de posicionamento social, seja ele no que se refere a questões de gênero, raça ou classe social, tendo em vista o empoderamento do aluno e a libertação de vozes, anteriormente apagadas. Não se pode, dessa forma, estar restrito ao trabalho meramente linguístico, ou ao trabalho de letramento crítico, sem que a língua seja trabalhada em sala de aula. Não se pode, dessa forma, discutir qualquer conteúdo cultural sem um conhecimento mínimo sobre as questões que envolvem o letramento crítico.

A combinação das duas perspectivas faz com que o aluno se utilize dos conhecimentos linguísticos adquiridos para se posicionar criticamente e buscar reafirmação na sociedade. Vejam, na Tabela 1, algumas diferenças entre a leitura crítica, trabalhada na abordagem comunicativa e o letramento crítico.

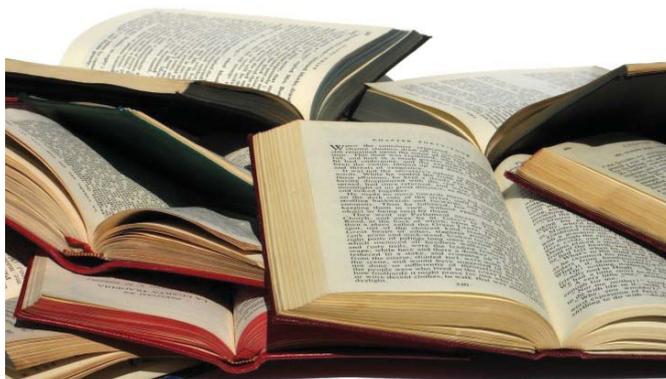
Area	Critical Reading	Critical Literacy
Knowledge (epistemology)	Knowledge is gained through sensory experience in the world or through rational thought; a separation between facts, inferences, and reader judgments is assumed.	What counts as knowledge is not natural or neutral; knowledge is always based on the discursive rules of a particular community, and is thus ideological.

Reality (ontology)	Reality is directly knowable and can, therefore, serve as a referent for interpretation.	Reality cannot be known definitively, and cannot be captured by language; decisions about truth, therefore, cannot be based on a theory of correspondence with reality, but must instead be made locally.
Authorship	Detecting the author's intentions is the basis for higher levels of textual interpretation.	Textual meaning is always multiple, contested, culturally and historically situated, and constructed within differential relations of power.
Instructional goals	Development of higher level skills of comprehension and interpretation	Development of critical consciousness

Tabela 1: Distinção entre os pressupostos da leitura crítica e do letramento crítico

Fonte: CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p.9.

Encouraging Critical Literacy



<http://image.slidesharecdn.com>

Ao analisar os pressupostos do Ensino Comunicativo (EC) e do Letramento crítico (LC), você consegue perceber alguns pontos de interseção? Ou para você são duas concepções totalmente distintas e, por consequência, não podem ser colocadas em prática de forma conjunta? Alguns autores, como Mattos e Valério (2010), defenderam o emprego de princípios comunicativos

e de letramento crítico em aulas de língua inglesa, de modo a se conseguir uma complementação do que cada um tem a contribuir para o processo de ensino aprendizagem. Tanto no EC como no LC as questões culturais permeiam as práticas educacionais colocadas em prática, já que, para o EC, não se pode pensar em um ensino que não parta das experiências dos alunos e de suas opiniões, utilizando-se de técnicas de *elicitation*; enquanto que, para o LC, são as práticas sociais e, portanto, culturais, muitas vezes impostas pelas classes dominantes que ditam as regras sociais a serem seguidas e que devem ser contestadas de modo a contemplar as minorias, muitas vezes excluídas por questões de raça, gênero e classe social. É possível, dessa forma, partir de uma abordagem que utilize os contextos socioculturais para a contextualização necessária para o ensino de uma LE, seguindo-se de reflexões e discussões pautadas nas bases do LC. Com essa abordagem de conciliação, o ensino da LI estará centrado em questões que envolvem discussões sobre cultura, respeito às diferenças e identidade, fazendo com que os alunos interajam com o texto de forma mais ativa, não somente de identificação de códigos linguísticos a serem memorizados.

Once they recognize that texts are representations of reality and that these representations are social constructions, they have a greater opportunity to take a more powerful position with respect to these texts -- to reject them or reconstruct them in ways that are more consistent with their own experiences in the world (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p.7).

O quadro 1 apresenta alguns paralelos entre os principais conceitos do EC e do LC, de modo a ser possível visualizar as principais diferenças, no que se refere às origens, objetivos, visão de língua e implementação.

	Ensino Comunicativo	Letramento Crítico
Origens	Filosofia da linguagem Antropologia linguística Linguística sistêmica	Teoria social crítica Pedagogia Crítica Pós-estruturalismo
Objetivos	Desenvolvimento da competência comunicativa (usar para aprender e aprender para usar)	Desenvolvimento da consciência crítica (aprender para transformar)
Visão de Língua	Recurso dinâmico para a criação de significados	Instrumento para a reconstrução social
Implementação	Promovido por atividades que envolvem comunicação real.	Promovido por um diálogo que elicie a crítica social.

Quadro 1: Tradições teóricas, objetivos e compreensão do objeto de estudo no Ensino Comunicativo e no Letramento Crítico MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 140

Para o desenvolvimento da competência comunicativa, enquanto o Ensino Comunicativo se preocupa com o caráter psicossocial da comunicação, o Letramento Crítico se apega às questões de caráter ideológico e ao desenvolvimento da consciência crítica.

Na abordagem comunicativa o aluno aprende a língua estrangeira para a interpretação, expressão e negociação de significado (SAVIGNON, 2001); já no letramento crítico, ele aprende língua (materna e / ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier. Para o ensino comunicativo (EC), a língua é um instrumento de socialização; e para o letramento crítico (LC), ela é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

Apesar de serem encontradas diferenças bastante evidentes das duas teorias, algumas semelhanças podem também ser identificadas. Entre os pontos de interseção entre o EC e o LC, abordados por Mattos e Valério (2010), destacam-se a heterogeneidade, o gênero textual, a autenticidade e o protagonismo do aprendiz. Será que você consegue perceber de que forma esses itens podem ser abordados pelas duas teorias sem que haja uma incoerência de propósitos? Vamos analisar cada um deles então.

O protagonismo do aprendiz é um dos pontos centrais, tanto do EC como do LC. Na perspectiva do primeiro, como visto anteriormente, não se pode pensar em práticas educacionais eficazes que não estejam centradas no aluno: nas suas escolhas, necessidades, estilos de aprendizagem, anseios, etc. O aluno passa, dessa forma, a fazer escolhas importantes, a tomar iniciativas nas ações propostas e, como consequência, a se sentir mais confiante para, com o desenvolvimento da autonomia, continuar seus estudos sem estar tão dependente do professor. As bagagens culturais de cada aluno começam a ser valorizadas e servem de ponto de partida para as discussões promovidas em grupo (SAVIGNON, 2001).



O aprendiz desempenha um papel fundamental tanto no EC quanto no LC
[files.wordpress.com](https://sophdun.files.wordpress.com)

<https://sophdun>

Para o LC, o protagonismo discente está presente, na medida em que o aluno passa a ser o ator principal das atividades desenvolvidas, uma vez que as interações estão centradas na opinião e no posicionamento tomado pelo aluno, frente às situações apresentadas, em decorrência da promoção do empoderamento do discente, que passa a contestar as situações que lhe são impostas, questionando a sua condição social, através de uma “reflexão crítica acerca de sua cultura e cotidiano”. Professores e alunos finalmente percebem que o estabelecimento de uma sala de aula “democrática e humanizada poderia suscitar as reflexões preconizadas pelo LC, que, partindo da localização social e histórica do aprendiz, busca a compreensão dos sistemas discursivos com os quais se depara” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141).

No que se refere aos gêneros textuais, as duas teorias veem no tipo textual empregado um importante aliado para que seja selecionado o material didático mais adequado às finalidades propostas nas atividades desenvolvidas, sejam elas direcionadas ao desenvolvimento da competência comunicativa ou da consciência crítica do aluno. A autenticidade é também um ponto de interseção entre o EC e o LC, sendo que, para o primeiro, a utilização de materiais autênticos faz com que seja possível o estabelecimento de situações comunicativas bastante semelhantes à realidade, enquanto que, para o Letramento Crítico, os materiais autênticos “devem permitir ao aluno compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 145). A autenticidade dos materiais empregados faz com que as discussões sejam pautadas nas situações enfrentadas no dia a dia do aluno, de modo a ser possível identificar as forças ideológicas presentes nos textos e as lutas de poder que podem ser verificadas através da mensagem que é transmitida.

A diversidade cultural é também objeto de análise do EC e do LC, o que faz com que as discussões culturais e identitárias sejam constantes nas aulas de LI, e a heterogeneidade não seja vista como anomalia ou desvio de padrão. O outro é diferente porque somos diferentes um do outro. Nesse sentido, conforme atestam Mattos e Valério (2010), o desenvolvimento da consciência intercultural é fundamental para que quaisquer discussões sejam levadas em sala de aula, pois pressupõe o trabalho com o respeito às diferenças. Como visto em aulas anteriores, a dimensão intercultural do ensino de línguas faz com que professores percebam que não se pode isolar as discussões culturais do ensino de línguas, sejam elas estrangeiras ou maternas. Para o EC, é importante trabalhar com a ideia de competência comunicativa, através da qual, para que um aprendiz seja considerado como competente, não se pode simplesmente analisar a proficiência gramatical ou fonológica. Entre as competências em questão, destaca-se a sociocultural e a habilidade de interagir com pessoas de culturas diferentes, sem a criação ou consolidação de estereótipos e respeitando a diversidade e a inclusão. “Portanto, só a percepção de outros valores, não como desvios, mas como

próprios de nossas culturas, pode nos dar melhor noção da heterogeneidade presente em nossa própria identidade” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 142).

most L2 classes are not monocultural cocoons but rather multicultural mosaics in which cultural knowledge is likely to diverge based on learners' cultural and linguistic background as well as ethnic heritage, class, age, and gender. Such diversity is seldom explored or exploited for purposes of learning and teaching (KUMARAVADIVELU, 1992, p. 41).



**“Diversity is
the mix.
Inclusion is
making the mix
work,” Andrés
Tapia**

www.RedShoeMovement.com

<http://d2o0s6dw5vy4be.cloudfront.net>

Uma abordagem multicultural auxilia a desmistificar as imagens estereotipadas que são, muitas vezes, consolidadas nas aulas de línguas estrangeiras, e que levam a problemas de comunicação, de compreensão ou de preconceito. Diante de textos ou imagens com carga cultural implícita ou explícita, o professor de LI deve extrapolar a decodificação linguística proposta pelos livros didáticos, pois, muitas vezes, esta se constitui na única abordagem do material, e proporcionar oportunidades de debates e discussões, para que o aluno desenvolva uma consciência crítica em relação ao tema proposto, e perceba as relações de poder que perpassam os discursos ideológicos inerentes aos textos. Vamos analisar um exemplo?

Leia o texto a seguir, presente no livro *American English File 3*, da Oxford. Observe as atividades propostas para o texto e reflita sobre o que pode ser feito em sala de aula, na perspectiva do letramento crítico e do extrapolamento do trabalho das questões decodificadoras propostas.

Para trabalhar a temática de choque cultural através de uma atividade de *Reading*, os autores promoveram uma discussão inicial no *pre-reading* sobre o que é choque cultural e se cada um já passou por uma situação dessa natureza. Percebe-se o estabelecimento de um ambiente que privilegia o trabalho das questões culturais através do EC, levando o aluno a refletir sobre a temática no que se refere ao seu conhecimento prévio e a sua opinião sobre o que é colocado. Não houve, nesse momento, um trabalho voltado para o LC, pois não se buscou uma associação entre os problemas

que envolvem o *cultural shock* com questões de poder, gênero, raça ou classe social, e não se percebeu uma tentativa de fazer com que o aluno refletisse sobre o seu papel na sociedade em relação ao tema apresentado ou sobre a forma pela qual ele poderia se posicionar e modificar essas situações de choques culturais verificadas.

Como atividade inicial de *while-reading*, os alunos têm que ler o texto e assinalar a frase que melhor sintetiza o que foi lido. Trata-se de uma questão de contextualização da temática, através do texto, com foco nos aspectos linguísticos do que foi lido. Após essa primeira atividade de leitura, visando o entendimento geral do texto, tem-se uma outra, voltada para a compreensão detalhada. Confira o texto *Cultural Shock* na Figura abaixo.

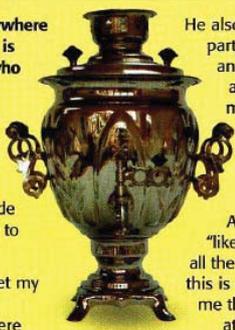
Culture shock

Good manners are always good manners – anywhere in the world. That’s what Miranda Ingram, who is English, thought until she married Alexander, who is Russian.

When I first met Alexander and he said to me, in Russian, “*Nalei mnye chai* – pour me some tea,” I got angry and answered, “Pour it yourself!” Translated into English, without a *Could you...?* and a *please*, it sounded really rude to me. But in Russian it was fine. You don’t have to add any polite words.

However, when I took Alexander home to meet my parents, I had to give him an intensive course in *pleases* and *thank yous* (which he thought were completely unnecessary), and to teach him to say *sorry* even if someone else stepped on his toe, and to smile, smile, smile.

Another thing that Alexander just couldn’t understand was why people said things like, “Would you mind passing me the salt, please?” He said, “It’s only the salt, for goodness sake! What do you say in English if you want a *real* favor?”



He also watched in amazement when, at a dinner party, we swallowed some really disgusting food and I said, “Mmm...delicious.” In Russia, people are much more direct. The first time Alexander’s mother came to our house for dinner in Moscow, she told me that my soup needed more seasoning. Afterward, when we argued about it, my husband said, “Do you prefer your dinner guests to lie?”

Alexander complained that in England he felt “like the village idiot” because in Russia if you smile all the time, people think that you are crazy. In fact, this is exactly what my husband’s friends thought of me the first time I went to Russia because I smiled at everyone, and translated every *please* and *thank you* from English into Russian!

At home we now have an agreement. If we’re speaking Russian, he can say “Pour me some tea,” and just make a noise like a grunt when I give it to him. But when we’re speaking English, he has to add a *please*, a *thank you*, and a smile.



Adapted from a newspaper

Texto retirado do livro *American English File 3* OXENDEN, LATHAM-KOENG, 2010, p. 38

A seção de *Reading* é finalizada com três questões: uma primeira de decodificação de mensagem, em que o aluno terá que reler o texto procurando identificar se as frases apresentadas são verdadeiras ou falsas; uma segunda com foco gramatical, em que o discente terá que completar as frases com verbos retirados do texto; e uma última questão aberta, indagando se as pessoas do país do aluno se assemelham mais com Miranda ou com Alexander, os personagens da história.

Pode-se pensar que a última questão entra nas discussões sobre letramento crítico, conforme apresentado no decorrer dessa aula. Você acredita que essa última questão leva ao desenvolvimento da consciência crítica do aluno? Ao pedir para caracterizar os habitantes do país como assemelhados a um dos personagens, os autores estão, indiretamente, corroborando com a ideia de que todos os integrantes de um povo podem possuir as mesmas características e, conseqüentemente, os mesmos gostos e interesses. Estaríamos, portanto, consolidando a ideia de formação de estereótipos. Ao

invés de comparar comportamentos entre pessoas, o que fica, mais uma vez, relacionado a pensamento crítico e não consciência crítica, o professor pode ampliar as discussões para um debate mais social, no que se refere a posicionamentos na sociedade, questões de gênero, de relações de poder e de status social, conforme preconizado no letramento crítico, fazendo com que o aluno perceba de que forma se posiciona na sociedade e as forças existentes nas relações estabelecidas.

Não se trata, dessa forma, de utilizar uma abordagem que privilegie o ensino comunicativo ou o letramento crítico, uma vez que, como pudemos ver, os dois podem ser trabalhados em sala de aula. Conforme atestam Mattos e Valério (2010), podemos nos utilizar dos conceitos dessas duas teorias e empregá-las de forma conciliatória, com o objetivo de criar novas oportunidades de desenvolvimento linguístico nas nossas salas.

Percebeu como é possível encontrar pontos de intersecção entre o EC e o LC? Cabe ao professor de LI, diante de tal conhecimento, utilizar adequadamente os materiais, de modo a promover um ensino comunicativo, pautado em princípios da consciência crítica, tendo sempre em vista o Letramento Crítico e o empoderamento do aluno, através da reflexão crítica que pode ser fomentada pelos materiais selecionados pelo professor, mesmo que as discussões sejam conduzidas na língua materna, se for o caso.



<http://static1.squarespace.com>

A reflexão proposta no EC não contempla os anseios do LC e vice-versa, pois têm objetivos distintos. No EC ela está voltada para o processo de aprendizagem em si, e no LC ela serve ao desenvolvimento da consciência crítica. [...] as duas abordagens parecem ser complementares, bastando que a prática pedagógica sirva de elo entre suas demandas. Nesse caso, o aprendiz seria levado a diversos níveis de reflexão – voltar-se-ia para si mesmo a fim de apoderar-se de seu processo de aprendizagem; voltar-se-ia para o texto a fim de dominar seus conteúdos semânticos, léxicosistêmicos, discursivos e pragmáticos; e voltar-se-ia, ainda, para o cenário

sóciohistórico de sua /interação com o texto, a fim de apoderar-se de sua própria história e de traçá-la de acordo com suas aspirações (MATOS; VALÉRIO, 2010, p. 145).



ACTIVITY

Leia as frases abaixo atentamente e assinale-as como (V) verdadeiras ou (F) falsas. Quando a assertiva for falsa, conserte a frase, de modo que ela fique coerente com os conceitos trabalhados na aula 07.

1. Segundo a condição do pós-método, para que as aulas sejam realmente significantes, é necessário que os teóricos se debruçam sobre os problemas encontrados pelos professores, e tracem atividades individualizadas para cada caso. ()
2. A condição do pós-método se assemelha ao ensino comunicativo em alguns pontos, no entanto, para o EC, deve-se haver o estabelecimento de um ambiente comunicativo, autônomo e participativo, diferentemente do pós-método, que não estabelece relações entre ensino, autonomia e comunicação. ()
3. Uma abordagem multicultural é essencial para o respeito às diferenças, e para que os estereótipos sejam combatidos, por serem considerados nocivos para quem trabalha segundo a perspectiva do LC. ()
4. Ao analisarmos o Ensino Comunicativo e o Letramento Crítico, pode-se dizer que o LC trabalha com o objetivo de trabalhar as habilidades comunicativas, em direção ao desenvolvimento de um pensamento crítico, enquanto que o EC extrapola esse limiar, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma consciência crítica. ()
5. O LC foi bastante influenciado por Paulo Freire e por suas ideias de promoção da educação a partir de uma perspectiva da autonomia e da libertação, de modo a vislumbrar o empoderamento do aluno e a luta por um melhor espaço sociopolítico para os discentes. ()

COMMENTS ON THE ACTIVITIES

Para resolver a atividade, releia todo o material cuidadosamente, fazendo um resumo das partes que mais lhe chamaram a atenção durante a leitura. Em caso de dúvidas, procure o seu tutor.

Vamos analisar uma atividade proposta em um livro didático e perceber de que forma são tratadas as questões culturais e a criticidade? Selecionamos uma atividade do livro *Alive high* do primeiro ano do ensino médio. Na uni-

dade 1, intitulada “*Express Yourself*”, os autores levantam o questionamento sobre a identificação de talentos, destacando a importância em olhar para aqueles que precisam de conforto por estarem enfermos. Neste contexto, são apresentados diferentes grupos que levam diversão a crianças e adultos em hospitais, como os doutores do riso e os *giggle doctors*. Para levar a uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido por essas pessoas, é apresentado o filme *Patch Adams*, conforme figura a seguir.

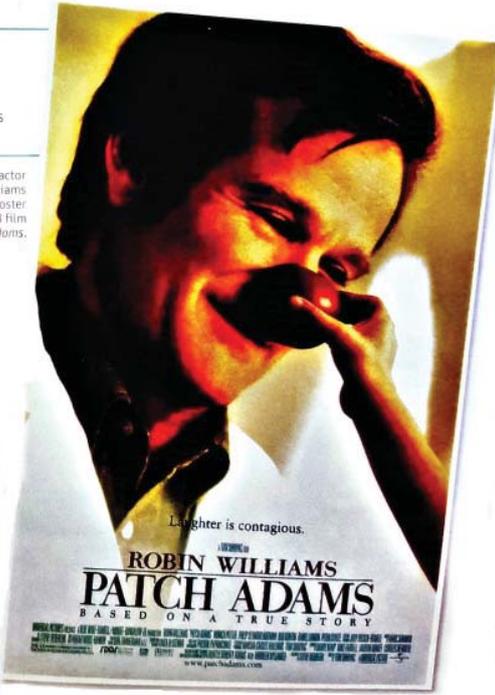
Did you know...?

Hollywood producers saw the importance of the work of giggle doctors and released a film called *Patch Adams*. This 1998 film stars Robin Williams and is based on a real story.

American actor Robin Williams depicted on a poster of the 1998 film *Patch Adams*.

Beyond the lines...

- How can laughter contribute to curing sick children if clown doctors don't focus on curing the "body?"
- Do you think 100% of the children react positively when they see clown doctors in hospitals? Explain.
- Do alternative procedures like this really work? Do you think all "real doctors" support the help of "clown doctors?"
- Do you think the approach of clown doctors in Brazil to entertain children is the same as in other cultures?



MENEZES et al, 2013, p. 17

Na seção *Beyond the lines*, temos alguns questionamentos com o intuito de fazer com que os alunos reflitam sobre o trabalho dos *giggle doctors* e dos efeitos que essas ações podem ter na recuperação dos enfermos. Analise atentamente as questões colocadas, você acha que os autores trabalharam com o pensamento crítico ou com a consciência crítica? Isso mesmo, as discussões poderiam ter se aprofundado mais. Houve extrapolação da simples decodificação linguística, presenciada em questões como quem fez isso, onde está aquilo, de quem é isso, para a reflexão sobre os impactos e efetividade das ações, bem como exemplos similares no cenário local. Para que o LC possa ser melhor trabalhado, o professor pode ir além dessas questões propostas e levar o aluno a refletir sobre o seu papel para a resolução desse problema, o que ele pode fazer e se todos têm o mesmo tratamento, independentemente de classe social. É importante, como vimos, fazer com que o corpo discente reflita sobre esses pontos e perceba que ele é uma peça ativa na sociedade.

Chegamos ao final de mais uma aula, 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 estudar as 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. Para que todas as dúvidas possam ser sanadas, é importante que você releia todo o material e tire suas dúvidas como o seu tutor.

Bons estudos!

CONCLUSION

Com o estudo da aula 7, percebemos que o ensino de língua estrangeira não pode estar mais centrado na busca frenética pela melhor metodologia de ensino a ser empregada, uma vez que, de acordo com as pesquisas de Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006), essa procura não se torna mais central para nossas preocupações. A concepção de pós-método reafirma que não devemos seguir um método determinado e sim conhecermos as nossas turmas e, a partir das necessidades identificadas, preparar nossas aulas, tendo como base os anseios dos discentes, e utilizando, para tanto, todas as técnicas disponíveis, independentemente dos métodos ou abordagens às quais essas técnicas estão associadas.

Levando-se em consideração o papel formador do ensino de uma LE, percebemos a importância em estabelecermos um ambiente comunicativo, propício para a aprendizagem, e um espaço de discussões, focado no empoderamento do aluno, em consequência do desenvolvimento de atividades focadas na análise crítica do que é colocado. Não adianta simplesmente propor atividades em que os alunos discutam sobre o porquê os personagens tomaram as atitudes X ou Y. O aluno precisa ressignificar o mundo ao seu redor, tendo como base a sua realidade e o que pode ser feito para que ele consiga se desenvolver, não somente linguisticamente, mas, principalmente, na sua vida pessoal e profissional. Assim sendo, ficou clara a necessidade de, ao analisarmos um material didático, identificarmos as oportunidades de extrapolação das atividades apresentadas, com o objetivo de levar o aluno a interagir de forma crítica com o material proposto, e se posicionar no mundo, levando-se em consideração diversas questões atuais, como as de gênero, raça e desigualdade social.

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

Constatamos, ao final da Aula 7, que, com as discussões sobre o pós-método, redefinimos os papéis executados pelo professor quando do preparo de suas aulas, de modo que, ao invés de seguir prescrições dadas pelos métodos vigentes, os docentes perceberam a importância em conhecer suas turmas, e, a partir das necessidades identificadas e das possibilidades em se trabalhar com atividades específicas, começaram a preparar suas aulas com mais autonomia, flexibilidade e poder de decisão.

Em decorrência do aumento da autonomia, o professor se torna mais empoderado para teorizar da prática e praticar do que foi por ele teorizado. Percebe-se, também, um aprofundamento do caráter reflexivo do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o docente passa a refletir sobre a sua prática docente e as mudanças que quer alcançar.

Diante de maior autonomia em sala de aula, pode-se trabalhar para que uma dimensão intercultural no ensino de língua inglesa seja desenvolvida, seguida da inserção de um momento de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, diante de situações culturais, que passaram a ser analisadas em termos de conteúdo, e não apenas de dispositivos linguísticos. Essa dimensão intercultural foi responsável por fazer com que professores e alunos se desconectassem da visão estruturalista do ensino da língua e comesçassem a discutir opiniões, desprendendo algum tempo para os posicionamentos dos discentes em sala de aula, tendo-se sempre em vista que o objetivo era propor o debate e cultivar as diferenças e não formar ou consolidar estereótipos, baseados em características ditas como representativas de todos os integrantes de uma dada sociedade. Alguns autores, como Cervetti, Pardales e Damico (2001), diferenciam a leitura crítica, preocupada em compreender as interações existentes no texto e a consciência crítica, que extrapola o texto e se relaciona com as pontes que podem ser feitas com os problemas vivenciados pelos discentes e os modos pelos quais essas situações podem ser trabalhadas.

A partir de então, alguns contrapontos foram feitos de modo a serem identificados os pontos de interseção entre o ensino comunicativo e o letramento crítico, destacando-se o protagonismo do aprendiz, a heterogeneidade, o gênero textual, a diversidade cultural e a autenticidade. Para a consolidação dos conteúdos discutidos, foram propostas algumas análises de materiais didáticos, seguidas de discussões sobre o modo pelo qual as atividades foram conduzidas e o que poderia ser feito para que a bagagem cultural do aluno fosse trabalhada, respeitando-se os pressupostos do ensino comunicativo e do letramento crítico.

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 do ensino comunicativo e do letramento crítico?

Sou capaz de analisar aproximações e distanciamentos entre o ensino comunicativo e do letramento crítico?

Sou capaz de compreender alguns conceitos sobre a condição de pós-método?

Sou capaz de diferenciar o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência crítica?

Sou capaz de 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, tendo como base os conceitos de EC e LC?



NEXT CLASS

Na nossa próxima aula, cujo tema será “A legislação atual sobre o ensino de LI e as questões culturais”, vamos analisar o teor dos PCN, LDB, PCN+, OCEM, PNLD, no que se refere ao trabalho com a cultura na sala de aula e analisaremos materiais de livros didáticos.

REFERENCE

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 22 mar. 2016.

ELLIS, R. **Instructed second language acquisition**: A literature review. Wellington: The Research Division of the New Zealand Ministry of Education, 2005. Disponível em: <www.minedu.govt.nz>. Acesso em: 20 abr. 2016.

KURAMAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Vol. 28, No. 1. Spring, 1994, pp. 27-48.

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.

LANKSHEAR, C. **Changing literacies**. Philadelphia, PA: Open University Press, 1997.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p. 135-158, 2010.

MENEZES, Vera et al. **Alive high**: 1º ano ensino médio. São Paulo: Edições SM, 2013.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENG, Christina, Paul. **American English File 1** Student book. Oxford: Oxford University Press, 2010.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 13-28.