

## MULTILETRAMENTOS: O (RE)PENSAR DE UMA IDEIA

Jéssica Rezende Diniz Brandão (UEMS)  
[jessikita\\_rezende@yahoo.com.br](mailto:jessikita_rezende@yahoo.com.br)

### RESUMO

Este ensaio é fruto de diversas pesquisas desenvolvidas para a construção da minha dissertação de mestrado cujo foco recai no ensino aprendizagem de língua inglesa, tomando-se o material didático como recurso mediador desse processo. Tal estudo justifica-se cientificamente devido a profunda necessidade que sinto em buscar meios que viabilizem a concretização de práticas que revelem um ensino-aprendizagem de línguas que esteja com o olhar voltado para a ação crítica do aluno na sociedade atual e também para sua formação cidadã, através do conhecimento construído durante tal processo. Ancorado nos princípios da condição pós-estruturalista, propostos por B. Kumaravadivelu (2012) e com base em contribuições de teorias pós-modernas trazidas por Bill Cope e Mary Kalantzis (2000) esse estudo, de cunho bibliográfico, articula estudos mais específicos sobre linguagem e significação com as discussões sobre multiletramentos levantadas inúmeras vezes durante encontros e palestras que presenciei ao longo de minha jornada acadêmica.

**Palavras-chave:** Língua inglesa. Livro didático. Multiletramento.

### 1. Introdução

Diante de uma época em que crianças e adolescentes, fora da escola, vivem conectados à internet, assistindo a vídeos, conversando em bate papos, e entre tantas alternativas que a rede de computadores oferece, não faz sentido que a escola rejeite tais práticas. Ao observar tal constatação, percebo que se trata do reconhecimento de práticas de letramentos de diversas formas e resalto a necessidade de saber lidar com essas novas perspectivas que emergem a todo momento no mundo em que vivemos.

Em contrapartida às conclusões citadas acima, não posso deixar de considerar os livros didáticos como uma ferramenta que sempre ocupou lugar nas propostas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e, portanto, o papel atribuído a ele é um fato que sempre me chamou a atenção. Levando em consideração alguns argumentos recentes, posso inferir que apesar de, a princípio, os livros terem sido criados com o intuito de serem facilitadores do ensino, um recurso para ajudar no trabalho do professor (ROJO, 2013), hoje, por diversas vezes e em variados contextos, tal recurso pode ser visto como uma barreira que tem regulado o trabalho do professor e conseqüentemente está sendo deixado de lado.

Confesso que ouvir julgamentos negativos sobre o livro didático despertou em mim o interesse em buscar formas que possam reconstruir esse pré-conceito entre professores ao mesmo tempo em que volto meu olhar às necessidades dos alunos. Interesse esse que surgiu a partir do momento em que percebo que apenas transmitir os conhecimentos dos livros didáticos de forma mecanizada e não situada não é o papel que busco como professora. Ensinar para mim deve ser possibilitar aos alunos buscar conhecimentos diferentes, desenvolvendo a consciência crítica e ampliando suas perspectivas. (MONTE MÓR, 2010)

Diante do exposto, acredito que para que o ensino de línguas aconteça, faz-se necessário que qualquer pedagogia se comprometa com as especificidades do grupo, valorizando um ambiente plural, tal valorização dada num espaço restrito como a escola, por exemplo, se propagará por todos os outros ambientes em que os alunos circulam. Nada obstante, esse processo pode se dar na medida em que o professor e o aluno desenvolvam um posicionamento crítico diante daquilo que leem, ouvem e produzem.

Portanto, ter um posicionamento crítico diante das informações recebidas é um meio de perceber que é pela cultura que os indivíduos estabelecem regras e convencionam valores, apontando novas direções ao estar conscientes de seus papéis na sociedade, é esse processo que possibilita o surgimento do agenciamento crítico nos termos de Walkyria Maria Monte Mór (2010).

Contrário a qualquer generalização ou visão pré-estabelecida, este estudo acredita que as contribuições aqui feitas retratem uma tentativa de tangenciar as recentes mudanças na sociedade, dialogando com as teorias emergentes sobre a língua inglesa e com as novas necessidades sociais, considerando o inglês como uma ferramenta crítica. De acordo com as necessidades priorizadas por mim, este ensaio terá como principal foco a *teoria dos multiletramentos, a visão do professor como um construtor e o letramento crítico*, todos abordados a seguir.

## **2. A teoria dos multiletramentos**

Em setembro de 1994, um grupo de estudiosos de diversas áreas da linguagem, nomeado posteriormente de Grupo de Nova Londres, composto por Allan Luke, Bill Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Gunther Kress, James Gee, Mary Kalantzis, Martin Nakata, Norman Fa-

irclough e Sarah Michaels, iniciaram algumas reflexões problematizando o futuro do ensino dos letramentos.

Desde então, a pedagogia dos letramentos passa a denominar, a escola como o espaço responsável pelos novos letramentos presentes na sociedade atual e pela produção de condições favoráveis de aprendizagem e igualdade dos alunos, dando a eles as habilidades e conhecimento necessário para que alcancem seus objetivos. Os letramentos, chamados agora de “*multi*”, começam a considerar nos currículos as culturas presentes em sala de aula de um mundo globalizado onde a diversidade é uma realidade inegável e passa também a focar nos modos de representação muito mais do que na linguagem por si só. (COPE & KALANTZIS, 2006)

Em conformidade com Bill Cope e Mary Kalantzis (2006) a missão da educação é o de “aperfeiçoar o aprendizado dos alunos de modo que os possibilitem participar inteiramente da vida pública”. Para que tal ambição seja alcançada os autores consideram pensar na relação língua-sujeito a partir de três áreas da existência humana: a vida no trabalho, a vida pública e a vida pessoal.

No que diz respeito à primeira área da existência humana, *a vida no trabalho*, recorro a explicações com bases nas eras do fordismo e pós-fordismo onde se desenvolvia uma sociedade organizada, a partir de relações excludentes, especialmente no campo trabalhista, uma vez que o Fordismo se baseava na repetição de ações, na subordinação e não valorizava a qualificação profissional. Ainda que o pós-fordismo partisse de novas filosofias, requerendo trabalhadores qualificados, sustento que as divisões continuavam desiguais uma vez que separava trabalhadores qualificados e bem pagos daqueles que não possuíam estudos e que trabalhavam em troca de mínimos salários. (COPE & KALANTZIS, 2006)

Sendo assim, entendo que na medida em que o mundo se desenvolve, a vida trabalhista também requer um novo olhar e isso intensifica as mudanças lingüísticas e a necessidade de reconsiderar as práticas de letramento na escola para que os alunos estejam preparados para esse contexto. A cidadania e a produtividade no trabalho passam a exigir o uso de múltiplas linguagens que inter-relacionam fronteiras e diferenças socioculturais. Para Clarissa Menezes Jordão e Francisco Carlos Fogaça (2007, p. 93) ao entender que as línguas “são usadas de formas diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos” os falantes ampliam perspectivas em relação à linguagem e à cultura e se percebem então

como sujeitos críticos que são capazes de agir sobre o mundo.

No âmbito da *vida pública*, esclareço que devido ao forte nacionalismo existente na época (século XIX), a noção de civismo estava muito presente e quando atrelada a perspectivas opressoras e à propagação de cultura de massa nos meios de comunicação, passa a atuar no campo linguístico com o intuito de minimizar diferenças e tornar padrão línguas e culturas. Bill Cope e Mary Kalantzis (2006) concordam que, na medida em que a geopolítica global muda, é necessário que o ensino nas escolas seja transformado, não havendo mais espaço para um ensino estrutural que padroniza a linguagem e exclui dialetos distintos.

Por fim, a terceira área da existência humana, *a vida pessoal*. Para Bill Cope e Mary Kalantzis (2006) as pessoas pertencem a um múltiplo modo de vida de forma simultânea, essas múltiplas identidades esclarecem que ninguém é membro de uma comunidade singular, mas sim de diversas como a da família, da escola e do trabalho, estando em uma complexa relação uma com a outra. Em consenso com o relato acima, acredito que tais diferenças identitárias necessitam ser problematizadas com atividades que estejam ligadas a vida dos alunos de uma forma reflexiva.

Concluo essa sessão com Rocha (2010, p. 75) ao afirmar que a construção das identidades ocorre quando existe uma “relação de mútua constitutividade entre o público e o privado, entre o local e o global, entre o eu e o outro”, sendo assim, profissionais da educação devem diuturnamente refletir se suas práticas em sala de aula permitem que tal relação aconteça. Para Bill Cope e Mary Kalantzis (2006), uma nova epistemologia do conhecimento deve atender as diversidades nessas três áreas: na vida profissional, na vida pública e na vida privada – a perspectiva dos multiletramentos.

### **3. O professor como “designer”**

Levando em consideração o contexto global atual de ensino em que estou inserida como professora de língua inglesa, observo a crescente necessidade em se desempenhar um papel educacional condizente com a noção de cidadania, em constante reconstrução, hoje requerida pela sociedade. Para que o aluno possa ser considerado parte dessa sociedade é necessário desempenhar bem funções de leitura e escrita, utilizar tecnologia e construir conhecimento de forma multicultural, visual, midiática e

informativa (TAKAKI, 2007). O perfil do professor atual deve estar atrelado a um tripé que envolve a concepção do conceito língua, a prática de ensino-aprendizagem e sua postura política e social diante dos acontecimentos. =

O primeiro ponto está relacionado à necessidade de reflexão sobre a noção de língua onde o professor teria que compreender o novo contexto social em que está inserido e buscar reconstruir a sua concepção de língua sob um ponto de vista crítico e participativo. Ao observar o contexto da pós-modernidade em uma sociedade com conceitos que estão sendo revistos e re-significados, repensados e refletidos em decorrência de mudanças e transformações aceleradas no campo das práticas sociais e de linguagem (KUMARAVADIVELU, 2012), percebo que não é mais parte da nossa realidade atual definir língua como algo rígido e inflexível, mas sim como não fixo e descentralizada.

O segundo ponto refere-se à prática de ensino-aprendizagem. A prática didático-pedagógica do professor atual deveria ser capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa, envolvendo aspectos gramaticais, habilidades lingüísticas e comunicativas, envolvendo também outras competências, Bill Cope e Mary Kalantzis (2006) afirmam que ao definir a missão da educação, poderíamos dizer que seu propósito fundamental é o de assegurar que todos os alunos se beneficiem ao aprender de formas que os permitam participar ativamente na vida pública, comunitária e econômica ao seu redor.

Essa proposta apresentada de forma tão consistente neste estudo vem corroborar com as idéias apresentadas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio do ano de 2008 de que o professor deve buscar a formação do indivíduo, visando o desenvolvimento de sua consciência social e criatividade visando o desenvolvimento da cidadania, devendo ser capaz de promover no ambiente escolar “uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo”. (OCEM, 2008, p. 90)

Ao analisar o terceiro e último ponto deste tripé, concluo que o mesmo está relacionado à própria visão de mundo dos profissionais da educação o que implica a postura política e social assumida frente aos fatos, envolvendo também indagações sobre suas formações. Pontua que tais fatores podem influenciar na formação dos alunos de forma muito significativa, segundo B. Kumaravadivelu (2012) quando o professor se auto reconhece ele é capaz de perceber suas identidades, crenças e valores e isso determina seu comportamento ao ensinar e contribui para a

percepção sobre o que constitui a “desejada” prática de ensino.

No que diz respeito a esse novo estereótipo de professor e as especificidades dos alunos de hoje em dia, é preciso repensar nossas escolas, com um novo modelo de professor que seja capaz de formar um novo perfil de aprendiz, esse novo modelo de professor, nos termos de Bill Cope e Mary Kalantzis (2009), é o professor como “designer”. O professor dentro dessa perspectiva de “designer” tem que lidar com inúmeras tarefas que envolvem refletir sobre os resquícios de uma educação didática onde prevalece a experiência educacional dominante por parte do professor.

Ainda de acordo com Bill Cope e Mary Kalantzis (2009) “[...] se queremos ter novos alunos, precisamos de novos professores”, que sejam construtores de ambientes de aprendizagem que possibilitem aos alunos um engajamento com esse processo e não simples reprodutores de atividades dos livros didáticos. Penso que ao dar aos alunos a liberdade de ter mais responsabilidade sobre aquilo que aprendem estamos deixando-os flexíveis para que avaliem outros espaços de aprendizagem que fazem sentidos para eles, conectando-os assim com suas identidades e possibilitando o surgimento da agência.

Ao refletir mais a fundo sobre essa perspectiva, me encanto com um fragmento onde Bill Cope e Mary Kalantzis (2009) pontuam que o novo professor deve ser um profissional colaborativo, dividindo suas experiências com outros professores através da internet, reutilizando e readaptando outras experiências de colegas para seu próprio contexto, desenvolvendo uma cultura profissional de ajuda mútua.

Relaciono tais revelações com os estudos de B. Kumaravadivelu em seu livro “Language Teacher Education for a Global Society” em que afirma a necessidade dos professores em dialogar com seus colegas de profissão, o autor ainda menciona que “todos os participantes aprendem uns com os outros e se beneficiam sem levar em consideração fatores hierárquicos de poder ou experiência” (p. 91). Essa ação leva ao surgimento de uma comunidade de prática, onde os integrantes possuem uma paixão ou interesse comum por algo e interagem regularmente uns com os outros para aprofundar seus conhecimentos.

Essas contribuições me ajudaram a inferir que uma vez que detemos conhecimento das inúmeras possibilidades que um professor dispõe mediante as elucidações trazidas pela perspectiva dos multiletramentos, é possível acreditar no domínio de múltiplos ambientes de aprendizagem

onde os alunos não necessariamente devam apresentar o mesmo nível de conhecimento, pelo contrário, eles podem estar trabalhando de formas diferentes de acordo com suas necessidades e interesses.

Tendo em mente todo o exposto acima, volto-me as inquietações que deram origem a toda essa pesquisa e concluo que é possível ressignificar as unidades dos livros didáticos de forma que os aprendizes notem que tal ensino foi planejado para eles, é necessário que os alunos sintam que eles pertencem àquele contexto para que a aprendizagem aconteça. Em consonância com Bill Cope e Mary Kalantzis (2009), “eles precisam sentir que pertencem à comunidade ou ao *locus* de aprendizagem, precisam se sentir “em casa” com aquele tipo de aprendizagem ou forma de explorar o mundo”, levando em consideração a subjetividade e identidade do aprendiz.

O professor como “designer”, no intuito de facilitar esse processo, pode utilizar de alguns “designs” de aprendizagem criados por ele mesmo ou negociados com os alunos, tais “designs” consistem em processos de conhecimento que podem ser: experimentando, conceituando, analisando e aplicando. Essa pedagogia envolve um processo de troca entre diversas etapas para assegurar metas específicas de aprendizagem, essas etapas se relacionam entre si e englobam diferentes áreas, diferentes habilidades e diferentes sensibilidades (COPE & KALANTZIS, 2009).

Concluo então essa sessão pontuando que os aprendizes devem estar motivados por aquilo que estão aprendendo, devem estar envolvidos no processo e sentir que o aprendizado os envolve, segundo Bill Cope e Mary Kalantzis (2009) “quanto mais o aprendiz pertencer a todos esses cenários, mais provável é que eles aprendam”. Enfatizo que não pretendo com este estudo fornecer uma sequência de ações pedagógicas mas sim problematizar e expandir os conceitos sobre ações de construção do conhecimento por parte dos professores.

#### **4. Letramento crítico**

Em meio as teorias de letramento, existem diversas abordagens para o ensino que, a princípio, são semelhantes, mas quando observadas de perto apresentam pressupostos distintos. O letramento crítico é a mais recente prática e engloba uma série de situações que não são abordadas pelas demais pois emerge em uma época com características sócias bem distintas, a atualidade.

Os objetivos educacionais do letramento crítico apontam para uma noção de crítica mais comprometida com o desenvolvimento de habilidades que capacitem o cidadão a ler criticamente e perceber a construção social do texto e da linguagem através de seus propósitos, fontes, interesses e condições de produção. Sendo assim, a construção de sentidos não é mais neutra e estável passando a questionar, suspeitar e desnaturalizar o natural. (DUBOC, 2012)

Uma maneira de promovermos o letramento crítico nas aulas de língua inglesa é observar a forma com que lidamos com cultura dentro da sala de aula. Nas perspectivas do modernismo e do colonialismo segundo B. Kumaravadivelu (2012) a concepção de que ensinar língua estrangeira está relacionado ao ensino da cultura dominante dessa língua é algo que sempre marcou o ensino, a cultura da língua estrangeira é entendida como parte crucial do processo de aprendizagem.

Conforme Stuart Hall (2002), antigamente era fácil definir o “típico inglês”, mas hoje em tempos de constantes fluxos migratórios e devido ao hibridismo das sociedades contemporâneas, fica bem mais difícil fazer essa pontuação. Nesse sentido, temos o que Bill Cope e Mary Kalantzis (2006) chamam de multiculturalismo crítico, proposta que corrobora com o pós-colonialismo apresentado por B. Kumaravadivelu (2012) e tem como objetivo celebrar as diferenças e compreender que vivemos em meio a uma transformação social e que essa criticidade é tão poderosa que é capaz de promover a cidadania entre os alunos.

Percebo então que, ao adotar o letramento crítico no processo ensino-aprendizagem de uma língua, o professor é capaz de induzir os alunos a terem acesso ao mundo globalizado, a ampliar a concepção de linguagem, sendo capaz de ter uma visão crítica da realidade, fazendo da sala de aula um espaço aberto para discussões de valores globais e para o tratamento de língua como algo heterogêneo (JORDÃO, 2013).

Ao refletir sobre minhas leituras a respeito do letramento crítico, afirmo que a língua é vista como espaço de construção de sentidos, discurso. Esses sentidos não são, de forma alguma, dados, inacabados, eles são construídos na sociedade, na cultura e na língua, desse modo não é possível termos uma realidade “fora do texto” como afirma Jacques Derrida (1976), sendo que nossos entendimentos de mundo são sempre construções sociais e interpretativas.

O ensino de língua estrangeira na perspectiva crítica passa pela necessidade de mudança das estratégias de ensino, estando os professores



voltados para novas possibilidades e a para a superação do processo de rejeição ao novo. Por fazer parte da educação transformativa proposta por Bill Cope e Mary Kalantzis (2009) essa nova prática de ensino pode levar à intimidação ou até mesmo a uma falta de conexão com a prática educativa tradicional.

É necessário também que haja o que B. Kumaravadivelu (2012) chama de princípio da praticidade, onde o professor desenvolve uma teoria pessoal, levando em consideração o seu contexto sociocultural de atuação a partir de uma autoanálise. Dessa forma, eles poderão adotar essa nova prática de ensino como um projeto pessoal e não como imposições pedagógicas impostas.

Trazendo todos esses questionamentos para a ideia central de minha pesquisa, o livro didático nas aulas de inglesa, percebo que existem várias possibilidades de se desenvolver um trabalho de letramento crítico juxtapondo diversas habilidades dos alunos (orais e escritas) com o uso de textos multimodais que se assemelham ao assunto abordado pelos livros, adotando uma postura pós-estruturalista sobre o currículo. Quando nos posicionamos dessa forma, segundo Walkyria Maria Monte Mór (2010) estamos expandindo perspectivas e ampliando conceitos trazidos pelo livro didático.

## 5. *Considerações finais*

Com esta sessão, encerro este ensaio que se originou primeiramente de minhas indagações enquanto professora de língua inglesa ao refletir **se** e **como** o uso do livro didático nas aulas possibilitava uma construção de significado e o real aprendizado da língua. Este texto também é um espelho onde vejo refletido recortes muito relevantes das minhas pesquisas e reflexões decorrentes de um ano de estudo como mestranda pesquisadora das teorias dos multiletramentos.

As práticas de letramento estão mudando rapidamente na sociedade contemporânea como uma possível resposta às amplas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas pelas quais estamos atravessando. Tais mudanças estão criando novas formas de se relacionar nas esferas familiares, sociais e educacionais e aprender inglês na escola tem sido um processo que envolve muitas incertezas por parte do aprendiz, pois a ideologia impregnada socialmente se apoia no fato de uma língua homogênea.

Nesta concepção, o falante ideal deve ser aquele que usa a língua

corretamente e por isso os que não correspondem a estes pressupostos ideológicos acabam se excluindo do processo por acreditarem que não são capazes de se comunicar e por não verem sentido no estudo da mesma. Contudo, na contemporaneidade é importante que se pense em posturas que contribuam para a produção de sentido. Partindo deste pressuposto, acredito que as aulas de língua inglesa devem procurar usar a língua para promover interações reais para a vida do aprendiz em uma perspectiva crítica.

Dessa forma, percebo que as teorias dos novos letramentos com foco no letramento crítico explicitam esta importância de que o aprendiz deve participar da realidade que o envolve de maneira crítica e reflexiva buscando agir socialmente. Ainda assim ressalto que a prática dos multiletramentos não se trata de algo sólido ou acabado, mas sim de uma perspectiva que rompe as barreiras dos moldes, uma alternativa para modificar a relação ensino-aprendizagem, somando para melhorá-la, mantendo aquilo que “funciona” e acoplado novas ideias.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC – Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. "Multiliteracies": new literacies, new learning, 2009.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. São Paulo: Pontes, 2015.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. São Paulo: Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico

co e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, Cascavel, vol. 8, n. 14, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906/770>.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *The learning by design group. Learning by design*. Melbourne: Common Ground publishing Pty Ltd, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society*. A modular for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. Routledge. 2012.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. “Multi”, “trans” e “plural”: discutindo paradigmas. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. São Paulo: Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. Multimodalidades e comunicação: antigas e novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Letras & Letras*, Uberlândia, vol. 26, n. 2, p. 469-476, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25637/14176>.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, multiculturalidade e multiletramento*. 2010. Tese (de doutorado). – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

TAKAKI, Nara Hiroko. Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação. *Revista Crop: Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*. 12. ed., p. 220-240, 2007. Disponível em: <http://200.144.182.130/revistacrop/images/stories/edicao12/v12a10.pdf>.

TÍLIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol. VII, n. XXVI, p. 117-144, jul/set.2008.