

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Laryssa Barros ARAÚJO (PPGL-UFPE)
Julia LARRÉ (UFRPE / PPGL-UFPE)

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial brasileiro voltado para a educação básica, o qual sugere que as habilidades de leitura, escrita e comunicação oral em língua inglesa sejam desenvolvidas por meio das perspectivas das novas formas de linguagem e letramentos. Tais perspectivas também devem auxiliar na elaboração dos materiais didáticos. Apesar de grande avanço tecnológico, ainda é uma realidade das escolas brasileiras o fato de o livro didático (LD) ser a única ferramenta que o professor dispõe para e durante a sua prática pedagógica. Portanto, um LD que aborde os textos e atividades que se enquadrem na perspectiva dos letramentos possui um elevado grau de contribuição para que essas novas formas de ensino sejam inseridas nas aulas de língua inglesa. Dessa forma, o principal objetivo desta pesquisa é analisar seções de leitura do livro didático *Take Over* (SANTOS, 2013), com o intuito de observar se estas dialogam com as propostas abordadas no documento mencionado. Para tal, lançaremos mão de autores como Koch e Elias (2011), Mattos (2011), Monte-Mor (2013). Em linhas gerais, observamos que o LD contempla alguns aspectos propostos pela BNCC; entretanto, ainda há a necessidade de um diálogo maior com as diferentes representações socioculturais que perpassam o idioma em questão.

Palavras-chave: BNCC; leitura em língua inglesa; livro didático; letramento(s)

Introdução

Atualmente, as mudanças ocorrem na sociedade de forma veloz e contínua. No que se refere ao ensino de línguas, isto não poderia ser diferente, uma vez que este ensino está sendo cada vez mais repensado em virtude do mundo globalizado. Dessa forma, os documentos oficiais e as instituições escolares brasileiras precisam levar em consideração tais mudanças para o planejamento de uma prática pedagógica que seja eficaz e promova o desenvolvimento do estudante crítico e cidadão.

Na nossa sociedade, o livro didático (doravante LD) é uma ferramenta amplamente utilizada em escolas regulares e pode ser considerada uma fonte de pesquisa que pode auxiliar no planejamento de aulas. Porém, muitas vezes, eles são a única fonte que os professores lançam mão durante suas aulas, devido a inúmeros fatores (FRISON et al., 2009 apud ROJO, 2013). Então, um livro didático que ofereça suporte para o trabalho com as práticas de

letramentos, possuem um elevado grau de contribuição para que essas novas formas de ensino sejam inseridas, de fato, nas aulas de língua inglesa.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é analisar como as atividades textuais são abordadas nos livros, observando se há concordância com o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tal, o livro didático escolhido foi o *Take Over*, o qual é direcionado para o primeiro ano do Ensino Médio. A seção *In action* que contém o texto *Wasting our world away: amazing facts for home and school* e sua atividade textual, bem como a seção *Critical Thinking* foram selecionadas para a análise. Ambas fazem parte da unidade 8 intitulada *Reduce, Reuse, Recycle*.

O presente artigo, de caráter qualitativo, é dividido em três momentos. A primeira seção, intitulada *Documento oficial da educação básica: BNCC*, aponta o que é proposto pelo documento oficial na Área de Linguagem e suas Tecnologias, enfatizando as orientações para o ensino de Inglês. A Segunda, *Concepções de leitura e Letramento Crítico*, discorre sobre algumas definições das concepções de leitura e seus desdobramentos até a definição de Letramento Crítico. A terceira, *A leitura e o livro didático*, apresenta a análise da atividade textual da unidade 8 do livro didático mencionado acima. Para finalizar, a conclusão aborda reflexões gerais sobre a análise, bem como sugestões para futuras pesquisas.

Documento oficial da educação básica: BNCC

A BNCC é um documento oficial que visa definir as aprendizagens essenciais para todo o aluno da educação básica brasileira, assegurando os direitos e deveres da aprendizagem. Por ser um documento de caráter normativo, ele deve ser referência e auxiliar na formação dos currículos das redes escolares. Ademais, a BNCC tem por objetivo balizar a qualidade da educação brasileira, orientando a formação do professor e a elaboração do conteúdo didático.

No que tange a estrutura do documento em questão, este preceitua que os estudantes precisam desenvolver dez competências ao longo da Educação Básica, entre elas, considerar os conhecimentos historicamente construídos, lançando mão de diversas vertentes artísticas, culturais e valorizando a diversidade por meio da(s) linguagem(s) verbal, corporal, visual, sonora e digital.

As competências, de acordo com o documento, estão em harmonia com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), além de auxiliar na construção de “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018).

Destacamos ainda que as áreas do conhecimento são quatro: Linguagem e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Essas áreas do conhecimento são subdivididas em competências específicas e habilidades necessárias de acordo com suas especificidades. Entretanto, podemos perceber que em comum a todas há a necessidade de um trabalho interdisciplinar.

Resgatando o objetivo geral deste trabalho, voltamos nossa atenção para o que o documento propõe em relação à Língua Inglesa (doravante LI). O idioma em questão faz parte da área Linguagem e suas tecnologias, a qual deve possibilitar reflexões e ampliação sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais. Além do inglês, a área também engloba Arte, Educação Física e Língua Portuguesa.

Em específico a LI, “cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º.)”, o documento põe em pauta que o ensino deve auxiliar na ampliação do repertório linguístico e cultural dos estudantes, analisando aspectos culturais. Isso possibilita o contato com grupos “multilíngues” e “multiculturais” em um mundo globalizado, além de propiciar o desenvolvimento do posicionamento crítico, auxiliando o estudante a se tornar um cidadão crítico, como reflete Araújo (2016):

a capacidade crítica não se desenvolve de forma automática, ela precisa ser trabalhada no âmbito educacional. Deste modo, é uma habilidade que deve ser ensinada nas escolas, inclusive nas aulas de línguas, lançando mão de que a língua é um poderoso instrumento dentro das práticas sociais. (p. 22)

A citação acima também dialoga com o documento quando este destaca que a aprendizagem em LI amplia a capacidade discursiva e propicia reflexão em diversas

perspectivas, ampliando o conhecimento do mundo, lidando com conflitos de opiniões e contribuindo no desenvolvimento do “cognitivo, linguístico, cultural e social”.

Concepções de leitura e Letramento Crítico

A concepção ascendente de leitura, por ser de base estruturalista, “concebe a leitura como a decodificação sonora da palavra escrita” (BEZERRA, 2001, p. 34). Dessa forma, a leitura se baseia na compreensão oral da palavra relacionando-a ao significado. Leffa (1999) destaca que, de acordo com essa perspectiva, a única função do leitor é decodificar as informações contidas no texto.

Diferentemente da abordagem ascendente, a concepção de leitura descendente evidencia o papel do leitor no processo de leitura. Também recebe o nome de perspectiva do leitor (LEFFA, 1999). Nessa perspectiva, a leitura produz sentido, uma vez que o significado do texto é alcançado devido interação leitor-texto. No que tange o ensino de inglês, Amorim (1997 apud FRANCO, 2011 p. 29) menciona que as estratégias de *skimming* (compreensão geral) e *scanning* (compreensão detalhada) tornaram-se comum a partir dessa concepção de leitura.

Segundo Bezerra (2001), a concepção (sócio)interacionista de leitura pode ser caracterizada como sendo a união dos modelos ascendente e descendente. Para Moita Lopes (1996 apud BEZERRA, 2001, p. 146), “o significado não está no texto e nem no leitor, mas torna-se possível através do processo de interação entre leitor e autor, por meio do texto”. A ênfase é atribuída ao processo texto-leitor, reforçando “a ideia de que a interação do leitor com o ambiente e o texto é determinante para a aprendizagem” (LUNA, 2012, p. 35).

Street defende que o letramento é “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita” (1984 apud KLEIMAN, 2012). Nesse sentido, o processo do letramento tanto pode se basear em uma dimensão individual, a qual se remete ao ato de ler e escrever, quanto social, pois se remete a um contexto cultural, uma vez que são atividades que envolvem a língua e seu uso social.

Ademais, Street (2005, apud SANTOS; IFA, 2013) destaca que para que o indivíduo consiga se apropriar da linguagem e adequá-la ao seu meio social vigente, a leitura precisa

ocorrer de forma crítica através do letramento crítico. Em linhas gerais, este termo remete-se ao ato de incluir o indivíduo no mundo, para que ele esteja apto a ser um ator social, provocando mudanças em seu contexto social.

O letramento crítico tomou como base a pedagogia crítica de Paulo Freire, e, portanto, “O letramento crítico compreende que um dado texto é produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um local de luta, de negociação e de mudanças. Pois, em um texto é possível compreender as representações dominantes, os interesses e as ideologias, por exemplo” (SANTOS; IFA, 2013, p. 6).

Dessa forma, o estudante precisa saber que, um texto, seja ele verbal ou não-verbal, possui parâmetros sociopolíticos e ideológicos, e que não se trata de um conteúdo destituído de desses aspectos, pois a ideologia é uma forte ferramenta de manipulação da sociedade. Souza (2011) reconhece que “enquanto leitores/autores de textos, somos frutos de nossas histórias de leitura/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas” (p.133).

A partir disso, considerando que o livro didático é um instrumento bastante difundido e utilizado na nossa cultura educacional, a seguir abordaremos alguns aspectos relacionados ao mesmo, com o intuito de refletir sobre a BNCC e a leitura no livro didático de língua inglesa.

A leitura e o livro didático

Há diversas opiniões sobre a eficácia do uso do livro didático em sala de aula. Em meados da década de 90, Martins (1994) pôs em pauta que os livros didáticos eram “manuais da ignorância”, inibindo o gosto pela leitura, pois estes abordavam “uma visão anacrônica, repressiva, [...] repletos de falsas verdades, a serviço de ideologias autoritárias, mesmo quando mascarados por recursos formais ou temáticos atuais e não conservadores” (MARTINS, 1994, p. 26).

Por ser um material físico, ele é amplamente utilizado em ambientes escolares (TARTATO, 2010), e, muitas vezes, é a única ferramenta que o professor dispõe para auxiliá-lo em sua prática pedagógica. Por isso, ele é considerado um aporte teórico, abordando diferentes competências relacionadas ao conteúdo exposto.

No que tange à leitura, autores, como Soares (2007), mencionam que os livros didáticos, apesar de já reelaborados, ainda possuem determinado grau de “visão anacrônica”. Isto significa que, em diversos momentos, a leitura é abordada de forma decodificadora e apenas expõe contextos tradicionais referentes ao idioma.

Muitas vezes, trabalhar a leitura em sala de aula pode ser considerado uma atividade embaraçosa, dado às inúmeras capacidades que precisam ser levadas em consideração, tais como a decodificação do código linguístico, a interpretação, a problematização da mensagem e a transportação da mensagem para a vida social (TILIO, 2012). Isto posto, Tilio expõe que os livros didáticos devem abranger os fatores destacados, como podemos observar na seguinte citação:

Atividades de leitura em livro didático devem, idealmente, dar oportunidades para que os aprendizes pratiquem todas essas capacidades. É verdade que as capacidades de interpretação e transposição para a vida social, de certa forma, pressupõem as capacidades de reconhecimento, decodificação e compreensão. Por esse motivo, é possível compreender se um livro didático optar por privilegiá-las. O inverso, no entanto, não se aplica: explorar reconhecimento, decodificação e compreensão não garantem que o aprendiz vá desenvolver capacidades de interpretação e transposição para a vida social (TILIO, 2012, p. 1003).

Dessa forma, após a apresentação de algumas orientações presentes na BNCC, definições das concepções de leitura e letramento crítico, as reflexões sobre os livros didáticos de LE, especificamente de LI, na seção seguinte analisaremos uma unidade do primeiro volume da coleção de livros didáticos para o ensino médio *Take Over*.

A BNCC e o livro didático

Após o embasamento teórico sobre a BNCC, concepções de leitura e letramento crítico, e livro didático, passamos para a análise das seções *in action* que contém o texto *Wasting our world away: amazing facts for home and school* e sua atividade textual, e *critical*

thinking. Ambas se encontram na unidade 8 do livro didático Take Over, a qual é intitulada *Reduce, Reuse and Recycle*.

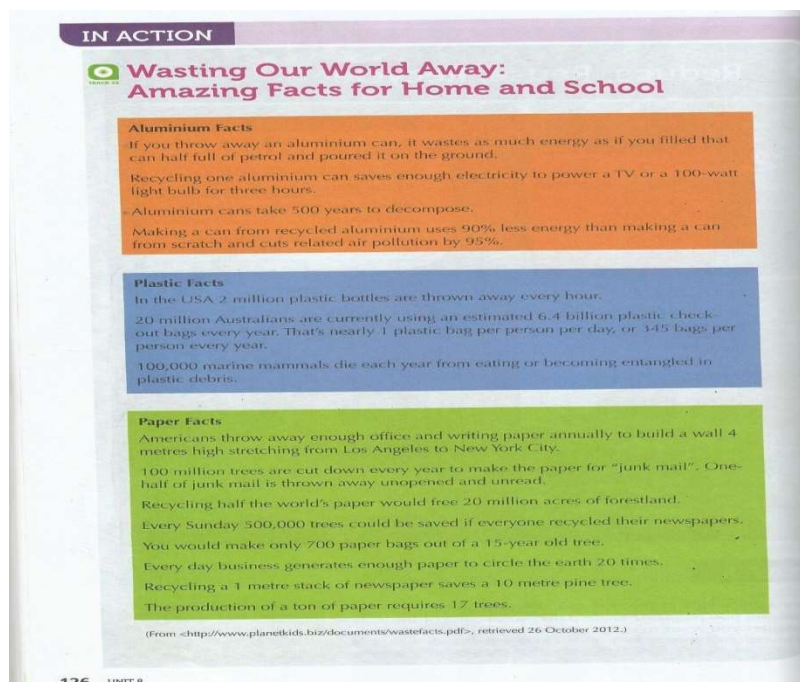
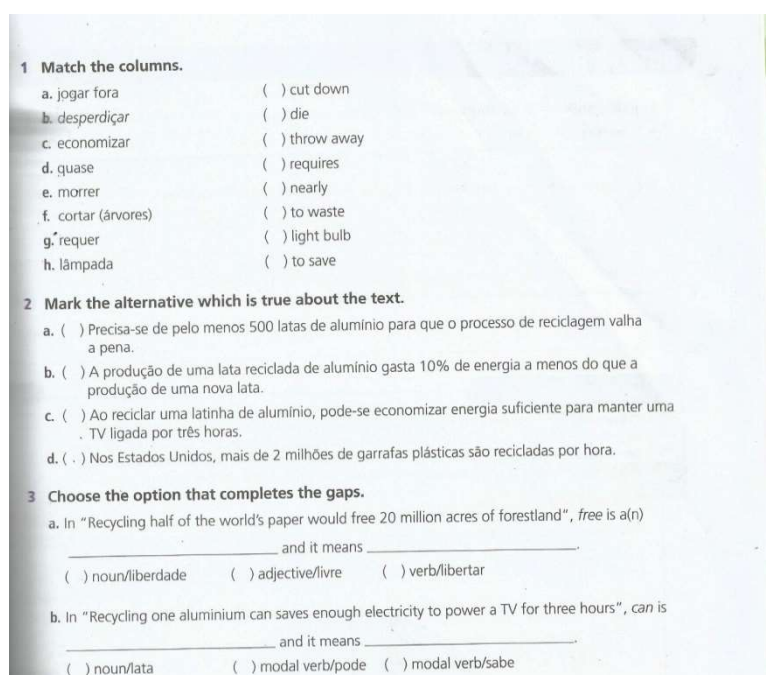


Figura 1: In Action

Como é possível observar, o texto ilustra na Figura 9 não apresenta nenhuma imagem. O mesmo é dividido em três partes, *aluminium facts*, *plastic facts* e *paper facts*. O primeiro retrata aspectos negativos sobre o mau uso dos alumínio, como também benefícios com a reciclagem desse material. Em seguida, é apresentado o mau uso dos materiais plásticos, e consequentemente os danos que são causados na natureza. Por fim, a última parte, além de relatar o mau uso do papel e os danos que são causados na natureza, também apresenta fatores positivos ao reciclar esse material, como por exemplo, a diminuição da derrubada de árvores.

Após analisar o texto, percebemos que este aborda um problema social pertinente no contexto mundial, uma vez que discussões sobre a importância de reciclar e de coleta de lixo consciente têm sido cada vez mais abordadas. O texto, por ser de caráter informativo e autêntico (informação fornecida na fonte do texto), pode implicar em uma reflexão por parte do estudante, com este se posicionando criticamente sobre esta realidade e se enxergando como cidadão que pode contribuir para a diminuição do aquecimento global.

De forma geral, percebemos que o texto possibilita a ampliação do repertório linguístico, uma vez que apresenta termos específicos sobre o assunto em questão. Além disso, dependendo da forma que o mesmo for trabalhado, questões históricas socioeconômicas, bastante mencionadas na BNCC, podem ser abordadas. A título de exemplo, a necessidade de uma coleta de lixo consciente para a sociedade tanto em termos ambientais quanto em termos do trabalho que as pessoas fazem com o lixo reciclado e consequentemente sua movimentação econômica.



1 Match the columns.

a. jogar fora	() cut down
b. desperdiçar	() die
c. economizar	() throw away
d. quase	() requires
e. morrer	() nearly
f. cortar (árvores)	() to waste
g. requer	() light bulb
h. lâmpada	() to save

2 Mark the alternative which is true about the text.

a. () Precisa-se de pelo menos 500 latas de alumínio para que o processo de reciclagem valha a pena.

b. () A produção de uma lata reciclada de alumínio gasta 10% de energia a menos do que a produção de uma nova lata.

c. () Ao reciclar uma latinha de alumínio, pode-se economizar energia suficiente para manter uma TV ligada por três horas.

d. () Nos Estados Unidos, mais de 2 milhões de garrafas plásticas são recicladas por hora.

3 Choose the option that completes the gaps.

a. In "Recycling half of the world's paper would free 20 million acres of forestland", free is a(n) _____ and it means _____.
() noun/liberdade () adjective/livre () verb/libertar

b. In "Recycling one aluminium can saves enough electricity to power a TV for three hours", can is _____ and it means _____.
() noun/lata () modal verb/pode () modal verb/sabe

Figura 2: Atividade textual

A primeira questão tem por objetivo o trabalho de vocabulários escrito. Nesta, há duas colunas, e cada uma contém oito palavras e expressões, entretanto, uma está em língua portuguesa e a outra em língua inglesa. O enunciado pede que a coluna em língua inglesa seja marcada de acordo com suas palavras e expressões correspondentes em língua portuguesa. Com essa descrição, fica evidente que a forma de trabalhar vocabulário é através da perspectiva ascendente, pois, mais uma vez, o uso da tradução de vocábulos isolados foi utilizado para como forma de incitar o aprendiz a memorizar itens lexicais e gramaticais.

A segunda questão é composta por um enunciado e quatro alternativas. O enunciado orienta para marcar as alternativas que apresentam informações verdadeiras sobre o texto. Estas últimas possuem informações falsas e verdadeiras, e os estudantes devem marcar apenas as informações verdadeiras. Diante disto, o texto é concebido como fonte de toda a informação, se enquadrando também na perspectiva ascendente de leitura.

A penúltima questão da atividade de compreensão textual é composta de um enunciado e duas alternativas. A primeira orienta para a escolha de uma opção que complete os espaços em branco nas alternativas. Nestas últimas, frases retiradas do texto são apresentadas, e as palavras chaves são evidenciadas, com o intuito que os leitores identifiquem o aspecto gramatical e o significado destas palavras. Tendo em vista que estes últimos são abordados dentro de uma frase, podemos concluir que esta questão se baseia na perspectiva interacionista, pois há a necessidade de um contexto para a interpretação coerente da palavra, uma vez que *free* possui todas as interpretações presentes nas alternativas.

Portanto, podemos constatar que as três primeiras questões da atividade sobre o texto versam apenas em questões estruturais e cotextuais, não possibilitando um aprofundamento no tema de alta relevância apresentado no texto. Dessa forma, podemos constatar que as questões podem não auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico do estudante, bem como não trabalha com questões que vão além da interpretação textual, indo de encontro ao que orienta o documento oficial em pauta.

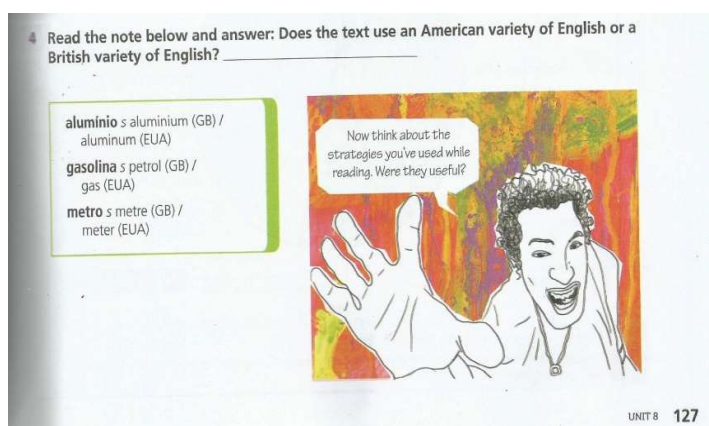


Figura 3: Atividade Textual

A última questão, ilustrada na Figura 3, como podemos perceber, não possui alternativas, pois requer que o leitor identifique qual variedade linguística da língua inglesa está sendo adotada no texto. Para auxiliar na resposta, há um quadro com três palavras em português e suas respectivas traduções, mostrando a grafia tanto da variedade norte-americana quanto na variedade britânica.

Com isso, percebemos que, mesmo que haja a intenção de trabalhar com as variantes da língua inglesa, esta atividade também se enquadra na perspectiva ascendente, pois, novamente, a atenção é voltada para itens lexicais (LEFFA, 1999; MONTEIRO, 2003). Ainda assim, podemos perceber, mesmo que de forma tímida, o início do trabalho dentro de uma perspectiva multilíngue no que tange as diferentes variantes do inglês, mesmo que apenas apresenta as diferenças no eixo Inglaterra/Estados Unidos. Tal fato já sinaliza uma pequena harmonia com o que orienta a BNCC.

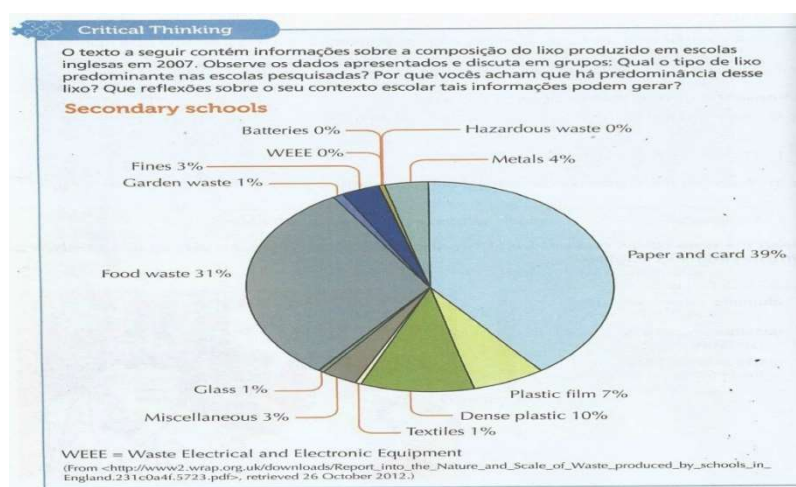


Figura 4: Critical Thinking

A seção *Critical Thinking*, retratada na figura 4, apresenta um gráfico que faz menção à produção de lixo em escolas inglesas no ano de 2007. As informações contidas no gráfico estão em LI, entretanto as perguntas estão em português, e se debruçam tanto na interpretação do gráfico quanto em reflexões de caráter social. A primeira questão recorre à perspectiva ascendente de leitura, uma vez que o objetivo é identificar qual o tipo predominante de lixo nas escolas mencionadas. A questão seguinte, ainda está relacionada

com o gráfico, porém se pauta em um contexto social, pois pergunta o motivo do papel ser o lixo predominante.

Para encerrar a discussão sobre o tema, a última questão promove uma reflexão entre o contexto da escola inglesa com o contexto que o estudante está inserido, ou seja, quais são os tipos de lixos mais produzidos pela escola do estudante, sendo uma forma de contribuir, mesmo que de forma superficial, para a formação crítica social do estudante, coadunando-se em parte com as propostas da BNCC. Entretanto, pelo fato das questões serem em português não possibilita que a reflexão ocorra por meio do inglês, não concordando com o documento oficial em questão.

Considerações finais

Esta pesquisa analisou as seções de *in action* e *critical thiking* do livro didático *Take Over*, respectivamente o texto e suas atividades textuais, com o intuito de observar se o mesmo está em concordância com as proposições apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular. Para alcançar tal finalidade, destacamos as concepções de leitura e o letramento crítico, observando se texto e atividade possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico dentro das propostas do documento oficial mencionado.

De maneira geral, constatamos, a partir das seções analisadas, que já existe um trabalho na linha do desenvolvimento do pensamento crítico. Entretanto, o mesmo ocorre de forma um tanto tímida e necessita de aprofundamento. Em outras palavras, precisam contemplar culturas que cruzem o limite do eixo Inglaterra/Estados Unidos e propor atividades que realmente façam refletir e mudar questões que precisam ser refletidas e mudadas.

Importante ressaltar que o LD em questão foi publicado antes da BNCC e nossa análise também teve como objetivo chamar a atenção dos professores de inglês que trabalham não apenas com o *Take Over*, mas com outros manuais, para que eles percebam que uma prática pedagógica eficiente e eficaz necessita de sucessivas análises sobre o material concebido para a prática, bem como reflexões de como o mesmo deve ser repassado para os estudantes.

Dessa forma, faz-se extremamente importante que os cursos que formam professores (de todas as disciplinas) também auxiliem no desenvolvimento da sua competência crítica (futuros professores). Para finalizar, pontuamos, assim como vários pesquisadores, que há ainda a necessidade de mais pesquisas referentes a documentos oficiais, os usos dos livros didáticos e formação dos futuros profissionais da educação.

Referências

- ARAÚJO, L. B. *O letramento e o livro didático take over: análise das seções de leitura*. Monografia (graduação) – Universidade Federal de Campina Grande, 2016. 64 p.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio-BNCC*. Brasília, DF, 2018.
- BEZERRA, M. A. *Livros didáticos de Português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva*. In: DIAS, L. F. (Org.); *Texto, escrita e interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Idéia, 2011, p. 27-48.
- FRANCO, C. de P. *Por uma abordagem complexa de leitura*. IN: TAVARES, K. C. do A.; BECHER-COSTA, S. B. A; FRANCO. C. de P. (Orgs.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48.
- KLEIMAN, Ângela. *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- KOCH, I V; ELIAS, V M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.
- LEFFA, V. *Perspectivas no estudo da leitura, texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- LUNA, F. N. C. P. de. *Letramento: A leitura inferencial dos gêneros numa perspectiva sociointeracionista*. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2012. 90 p.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura?* 19. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos)

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X*, v. 1, 2011, p. 33-47.

MONTE-MOR, W. *Crítica e Letramento Críticos: Reflexões Preliminares*. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores. 2013, p. 31-50.

SANTOS, R. R. P. dos; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The ESPECIALIST*, v. 34, n. 1, 2013, p. 2-23

SANTOS, D. *Take Over* 1. 2. ed. São Paulo: Larousse, 2013.

SOARES, M. *O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira: um estudo de identidade autora*. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. 142 p.

SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAUJO, V. de A. (Org.); *Formação de professores de línguas*. Jundiaí, Paco Editorial: 2011, p. 128-140.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. IN: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

TILIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

TORTATO, C. *O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do estado do paraná*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. 141 p.