



Novas perspectivas para a sala de aula de língua adicional

Anamaria Kurtz de Souza Welp¹
UFRGS

Resumo: À medida que as distâncias entre culturas se tornam menores àqueles que têm acesso às tecnologias, estudantes de escolas públicas em nosso país encontram-se, em grande parte, privados de integrarem-se ao mundo globalizado. Este trabalho propõe uma discussão acerca da relação entre a qualidade da educação em língua adicional na escola pública em nosso país e o despreparo de muitos profissionais em utilizar abordagens que estejam em sintonia com as necessidades desses alunos. Nesse contexto, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul oferecem uma nova perspectiva, pois apontam para o conceito de letramento que dá conta da extrema complexidade de usos da língua que atualmente estão presentes nas diversas comunidades de prática. Esse conceito visa promover um pensamento crítico a respeito da visão tradicional do ensino de língua devido à necessidade urgente de pensar e agir ante a exclusão sociocultural e linguística. Assim, a ideia de heterogeneidade linguística e cultural, que fundamenta os conceitos de letramento e de comunidades de prática, está presente nas diversas formas de linguagem como prática sociocultural e pode transformar o caráter exclusório da escola. Nesse processo, a relação entre professores e alunos e as diferenças socioculturais existentes em sala de aula se tornam essenciais no desenvolvimento de abordagens consistentes com a noção heterogênea de ensino de línguas adicionais. A sala de aula se torna o ambiente em que o papel de cada indivíduo – professor e aluno – está claro, mas em que todos trabalham conjuntamente para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: ensino de línguas adicionais, Referenciais Curriculares do RS, letramento.

Abstract: As distances among cultures become shorter to those who have access to technology, a great number of public school students in our country are deprived of integrating the globalized world. This paper discusses the relation between the low quality of education in Brazil and the lack of preparation of teachers in using approaches which meet students' needs. In this context, The Curriculum References of the State of Rio Grande do Sul offer a new perspective: the concept of literacy, which accounts for the extreme complexity of language uses currently present in communities of practice. This concept promotes critical contemplation regarding the traditional notion of language teaching due to the urgent need to think and act towards linguistic and sociocultural exclusion. Thus, the idea of language and cultural heterogeneity, which provides the foundation of the concepts of literacy and communities of practice, is present in the several forms of language as sociocultural practice and may transform the excluding character of school. In this process, the relation between students and teachers and the sociocultural differences in the classroom become essential for the development of approaches consistent with the heterogeneous notion of additional language teaching. The classroom becomes the place where every individual clearly has his /her own role, but, at the same time, where everyone works together for the construction of knowledge.

¹ anamaria.welp@ufrgs.br



Keywords: additional language teaching, Curriculum References of the State of Rio Grande do Sul, literacy.

1. Introdução

Muitas vezes, nas disciplinas de prática de ensino ou de estágio dos cursos de licenciatura em Letras, professores em formação se queixam da desmotivação dos professores titulares e da falta de interesse dos alunos nas escolas de educação básica no que se refere ao ensino de língua adicional². São comuns, nesse contexto, frases do tipo “Não vale a pena ensinar língua estrangeira na escola.”, “A língua estrangeira não faz parte da realidade dos alunos.”, “Os alunos não se interessam pela língua estrangeira.”, “Os alunos não querem aprender.”, “Não dá para ensinar língua estrangeira na escola.”.

É difícil dizer se a falta de interesse dos alunos desmotiva o professor ou se a desmotivação do professor resulta no desinteresse dos alunos. Muitas vezes o desinteresse dos alunos se explica pela falta de oportunidade de entrar em contato com outras culturas e outras maneiras de ver o mundo. A verdade é que, se queremos realmente formar indivíduos que exerçam plenamente seus direitos de cidadãos e que participem ativamente na sociedade, temos o dever, como professores, de repensar nossas práticas de sala de aula para integrar o aluno ao mundo globalizado, engajando-o no discurso com outros e possibilitando a sua interação social.

2. Que perguntas devemos fazer?

A fim de chegarmos a uma alternativa mais eficiente para lidarmos com as questões acima precisamos fazer as perguntas certas. Pensando somente nos problemas da educação, queixando-nos e repetindo sempre os mesmos modelos, dificilmente chegaremos a algum lugar. A seguir, apresento algumas perguntas que acredito que devam ser feitas para começarmos a nossa busca pela qualidade no ensino de língua adicional.

² Conforme os Referenciais Curriculares do RS (2009) esse termo se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa.



Por que ensinar língua adicional na escola?

Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul³ (2009), o aluno deve aprender uma língua adicional na escola para conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade. Além de ampliar o capital linguístico, a escola deve se preocupar com o que Bourdieu (1996) chama de capital cultural. Formando cidadãos capazes de participar criticamente no mundo, a escola estende a circulação do estudante nas sociedades contemporâneas complexas, preparando-o para enfrentar a diversidade e o trânsito intercultural.

Como aproximar o aluno de outras línguas e de outras culturas?

Se quisermos aproximar essa nova língua e essa nova cultura de nosso aluno, precisamos, em primeiro lugar, fazer com que ele não dê as costas ao que acontece em um mundo que os textos em uma língua adicional mobilizam. Devemos ter em mente que o aluno já chega à escola com um repertório que deve ser levado em consideração. Para obtermos sucesso no engajamento do educando nas atividades propostas na língua adicional, devemos criar condições para que ele amplie esse repertório e, conseqüentemente, sua atuação na sociedade.

O que pode ser feito para despertar o interesse dos alunos e motivá-los a aprender?

Através da escolha de atividades e textos que façam sentido para o aluno, que estejam relacionados ao seu contexto, a possibilidade de atrairmos sua atenção para a língua adicional será maior. Práticas de sala de aula que demandam o uso da língua adicional para refletir sobre temas de seu interesse são um atrativo para que esse aluno participe do processo de ensino/aprendizagem e se expresse com segurança através de diferentes gêneros do discurso (RCRS, 2009).

Como ensinar língua estrangeira na escola?

Partindo-se de temas norteadores relevantes ao contexto do aluno, tornamos o ensino de língua adicional na escola mais interessante e coerente com a realidade do educando. Ao elaborar material didático ou planos de aula, é fundamental que o professor conheça seu aluno, seus interesses e sua realidade. A utilização de textos autênticos, orais ou escritos, que sejam significativos para o educando, também fornece oportunidades para o acesso a diferentes práticas sociais e amplia seu conhecimento de si e do mundo.

³ Doravante RCRS



3. O papel da educação linguística na escola

Na maioria das vezes, a resposta para essa pergunta tem sido para ingressar no ensino superior ou para engajar-se num emprego específico. Entretanto, quem pode garantir que todo jovem que frequenta a escola tem o desejo de cursar uma universidade ou sabe exatamente que tipo de emprego busca? É preciso lembrar que, segundo a LDB, a educação básica não está destinada a nenhum desses objetivos. Nenhum indivíduo é especialista em matemática, física ou química, porque estudou tais disciplinas na escola. Da mesma forma, a educação linguística na escola não deve pretender formar linguistas.

Segundo os RCRS (2009), a educação básica objetiva formar pessoas capazes de viver, conviver e trabalhar na sociedade de modo produtivo, solidário, integrado e prazeroso. O papel da educação linguística na escola deve ser mobilizar conhecimentos para propósitos de leitura e de escrita variados em diferentes línguas para que o educando amplie o seu repertório linguístico e cultural a fim de agir na sociedade.

Pensar em educação linguística como algo voltado a promover o letramento significa colocar o ensino de línguas adicionais a serviço de garantir as condições para que os educandos tenham elementos para perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites (RCRS, 2009, p. 134).

No entanto, ainda hoje, com os avanços nos estudos da linguística aplicada, é prática comum, em um grande número de escolas, partir-se de um conjunto de temas gramaticais, usualmente listados numa sequência desprovida de qualquer articulação funcional, para se ensinar a língua, seja ela primeira ou adicional. Essa abordagem está ligada ao conceito de língua como algo homogêneo, fixo e abstrato, que não tolera variações ou contextualizações. Ao impor um modelo único, as variantes socioculturais e de linguagem que compõem qualquer língua e qualquer cultura são marginalizadas e desconsideradas. Nessa perspectiva, aprender uma língua significa obter uma determinada proficiência linguística, ter capacidade de repetir o conhecimento metalinguístico e dominar o sistema (Faraco, 2006).

Em um modelo pedagógico heterogêneo, o ensino de uma língua, materna ou adicional, deve promover o estímulo à reflexão sobre sua estrutura e seu funcionamento social. Ao preparar sua aula, o professor deve se preocupar em integrar as atividades verbais e o pensar sobre elas, promovendo o estudo de conteúdos gramaticais de forma contextualizada



e funcional. Se quisermos formar cidadãos letrados, devemos ensiná-los a valorizar a flexibilidade estrutural de uma língua e a riqueza expressiva à disposição de seus falantes e a ver essa língua como um conjunto múltiplo e diverso de variedades geográficas, sociais, estilísticas, de registro e de gêneros textuais e discursivos.

... precisamos ter um olhar crítico sobre os índices sociais de valor (positivos ou negativos) que recobrem as variedades linguísticas, para que a norma padrão fique adequadamente situada em meio às demais variedades e não se torne nem uma camisa de força, nem um fator de exclusão (FARACO, 2006: 17).

Nesse modelo, aprender uma língua significa engajar o educando em atividades que façam sentido. Promovendo sua participação em diferentes práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita, nosso objetivo é garantir que o aluno saiba usar a língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, as noções de letramento, educação linguística e gêneros do discurso fornecem uma excelente alternativa para o trabalho de leitura, escrita, compreensão e produção oral.

4. O que é letramento e como ele pode oferecer um modelo heterogêneo de ensino de língua

A educação linguística visa preparar o cidadão para a participação crítica nas complexas sociedades contemporâneas e para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural (Bagno e Rangel 2005; Schlatter 2009; RCRS 2009). Segundo Britto (2007), aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade. Como mencionei anteriormente, todo educando já chega à escola com uma bagagem de conhecimento, ou seja, com um capital linguístico e cultural. O papel da escola é ampliar esse capital para, da mesma forma, ampliar a participação do educando como cidadão.

A ideia de usar o conhecimento linguístico para agir na sociedade remete ao conceito de letramento, pois dá conta da extrema complexidade de usos da língua que atualmente estão presentes nas diversas comunidades de prática nas quais os indivíduos circulam e visa promover um pensamento crítico a respeito da visão tradicional da língua e do ensino. Peixoto *et al.* (2004) afirmam que o termo letramento se originou de uma versão feita da palavra da



língua inglesa “*literacy*”, com a representação etimológica de estado, condição, ou qualidade de ser *literate*, traduzindo, educado, especialmente, para ler e escrever. Entretanto, o conceito de letramento é mais abrangente; para ser letrado, não basta apenas saber ler e escrever, é necessário saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz.

Para Britto (2007), o letramento é inseparável do conhecimento formal e de mundo. Segundo o autor, a língua ganhou novas conformações e estruturas no processo da escrita, mas só é possível aprender a escrita conhecendo os conteúdos que a ela se associam, portanto “entrar no mundo da escrita é, de fato, entrar no mundo do conhecimento” (p. 3). Ele identifica duas tendências para o conhecimento da escrita na sociedade contemporânea: a tendência tecnicista e a tendência política. Esta última é entendida como “o lugar do conflito social, da luta de classes, da existência de interesses contraditórios e inconciliáveis” (p. 5) e predomina nos estudos, políticas e propostas de educação. A tendência política considera o letramento como algo abstrato em que saber ler e escrever aparece sob forma de competência.

Os RCRS (2009) também defendem a ideia de que o letramento visa ao desenvolvimento de competências. Os processos de leitura implicam interação, diálogo entre sujeitos históricos. Compreender um texto, nesse sentido, é reagir e tomar posição diante do texto. Ler significa responder ao texto por meio de novas ações ou não. Sob a perspectiva do letramento, o texto trabalhado na aula de língua adicional deixa de ser um pretexto para se ensinar regras gramaticais e passa a ser um instrumento de descoberta de novos jeitos de pensar e de se expressar usando a língua adicional. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica do indivíduo reforçam que o ensino de uma língua adicional deve proporcionar ao aluno a reflexão sobre a percepção e visão que ele tem de si mesmo, como ser humano e cidadão.

O papel da escola, então, deve ser letrar o indivíduo para que ele se “apodere” da língua, lançando mão de todos os recursos que ela oferece para se expressar nas diversas situações comunicativas que se apresentam. Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade (BRITTO, 2007, p. 30).



O professor, então, deixa de ser somente “repassador” de conhecimentos, e se torna autor de atividades que facilitam o processo de aprendizagem, que promovem o letramento dos alunos e que os permitem construir o processo para adquirir o conhecimento e aprender de maneira efetiva (De Carli e Welp, 2011). Por esse motivo, é fundamental que o professor ofereça uma ampla variedade de textos de diferentes gêneros que englobem diversas situações comunicativas e variados interlocutores.

Britto (2007) defende a ideia de que o mundo da escrita diz respeito às formas de organização da sociedade e do desenvolvimento do conhecimento. O mundo da escrita surge em função da análise dos gêneros da escrita e sua relação com o conhecimento. Seguindo essa ideia, os RCRS (2009) supõem que a leitura envolve o contato entre o aprendiz e uma variedade de textos pertencentes a diferentes gêneros, garantindo ao leitor o resgate de suas funções sociais em esferas distintas da vida social.

5. Os gêneros do discurso e a aula de língua adicional

Como vimos anteriormente, a aula de língua adicional deve buscar a inclusão do indivíduo em novas práticas sociais, aumentando seu repertório e a sua circulação em novos gêneros do discurso. Mas o que são exatamente gêneros do discurso e como eles podem ser usados na aula de língua adicional?

Na perspectiva Bakhtiniana, todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade (Marcuschi, 2008). Para Bakhtin (2010), os gêneros do discurso – orais ou escritos – apresentam grande heterogeneidade e incluem breves réplicas do diálogo cotidiano. A diversidade de modalidades de diálogo é ampla e depende de vários fatores, como o tema, a situação e a composição dos participantes.

Uma aula de língua adicional deve engajar os alunos em diferentes práticas sociais que envolvam e desenvolvam sua leitura, escrita e compreensão, não só na língua adicional, como também em sua língua materna em diferentes situações de comunicação. Conforme os RCRS (2009), trabalhos com diferentes gêneros do discurso oferecem ao aluno a oportunidade de observar e refletir como a língua estrangeira pode ser usada nas mais diversas situações do dia-a-dia. Assim, um trabalho em sala de aula que articule temas e gêneros do discurso através



de textos autênticos pode oferecer ao educando diversas oportunidades de mostrar como essa língua se apresenta nas diversas situações comunicativas do cotidiano e prepará-lo para sua ativa participação no mundo através do uso dessa língua.

6. Selecionando os gêneros e os textos a serem trabalhados em aula

Considerando que a comunicação e a interação se dão através da utilização de conteúdos autênticos e contextualizados, podemos ver os textos como amostras dos usos da língua em contextos específicos que podem ser motivo de discussão do ponto de vista de sua composição e estilo. Assim, o primeiro passo para um trabalho relevante com o texto pode ser a seleção da temática a ser discutida de acordo com os interesses dos alunos. A seguir, pode-se fazer um levantamento dos gêneros do discurso que comumente circulam na temática escolhida e selecionar os textos que o gênero abarca. A partir da escolha de textos que têm relação com a temática, o professor pode planejar as ações que têm relação com essa temática.

Conforme os RCRS (2009), propondo tarefas de leitura compatíveis com as finalidades que o gênero tem em sua circulação social extraescolar, é possível desenvolver o trabalho sobre o código de modo contextualizado, privilegiando sentido e função social. Esta é a grande vantagem em se trabalhar a gramática através de gêneros, pois o trabalho com o texto, seja oral ou escrito, proporciona oportunidades de fazer perguntas sobre suas passagens, vocabulário, implícitos importantes e possibilita a solicitação de paráfrases ou interpretações específicas que ajudam o aluno a dirigir a atenção para detalhes, parágrafos, frases. Os diversos gêneros supõem processos de leitura que exigem aprendizagens específicas: o vocabulário e as estruturas sintáticas são afetadas pela escrita. Trabalhando dessa forma, a leitura deixa de ser um pretexto para “encontrar substantivos” e passa a ser um meio para abordar, em sala de aula, as finalidades da circulação social do gênero do texto lido (Ex.: o poema é lido para fruição, para estabelecer contatos entre emoção e compreensão de si e do mundo).

Ademais, o trabalho com gêneros contribui para a educação linguística, porque desenvolve a percepção do aluno como cidadão, ampliando sua participação em diferentes práticas sociais e engajando-o no discurso com outras esferas da sociedade sem abrir mão de seus próprios valores. Possibilitando a circulação do aluno em diversos gêneros do discurso



(escritos e orais), estamos fornecendo oportunidades para ele agir criticamente em variadas situações comunicativas, compatibilizando a leitura com o projeto pedagógico em curso.

7. Trabalhando com projetos e tarefas

Trabalhar com projetos pode ser uma excelente forma de desenvolver o letramento no aluno, pois o estimula a atuar de forma crítica e autônoma nas atividades desenvolvidas em sala de aula, além de propiciar o trabalho de forma mais contextualizada. Ao promover uma participação efetiva na construção e desenvolvimento do conhecimento, essa abordagem representa uma aprendizagem mais significativa (Andrighetti 2006).

A pedagogia de projetos oferece uma abordagem mais reflexiva na formação do aluno. Para Girotto (2005), ensina-se principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser apenas um “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento para assumir seu papel de sujeito cultural, que está desenvolvendo uma atividade complexa e se apropriando de um determinado objeto de conhecimento cultural.

Ao executar um projeto, o aluno, além de estar praticando um exercício na sua formação como cidadão, está utilizando a linguagem como forma de interação. Para Clark (2000), o uso da linguagem é uma forma de ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais de forma coordenada, como um grupo.

Ao desenvolver um projeto, o aluno interage através da linguagem. A interação estimula a participação e a solidariedade e representa um processo de socialização e civilização. Além de ser um instrumento para a conquista da autonomia, a interação promove o estabelecimento de vínculos e a criação de laços sociais para a convivência pacífica. Interagindo através do desenvolvimento de um projeto, o aluno aprende solucionando problemas, corrigindo-se a si mesmo e os colegas, cooperando para a mútua compreensão e negociando para entrar num acordo (RCRS 2009).

Todas as atividades realizadas no trabalho com projetos deverão levar em consideração o contexto em que os alunos estão inseridos, aproximando o que está sendo visto em sala de



aula com a realidade. Dessa maneira, os alunos se sentirão mais motivados a participar do que está sendo proposto pelo professor. Nessa concepção, a aula de língua adicional deve engajar o educando em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e às situações de comunicação que envolvem diferentes propósitos e interlocutores em determinadas condições de produção e recepção.

As atividades propostas em sala de aula devem levar em conta o papel da língua adicional na vida do aluno, de que forma ele já se relaciona (ou não) com essa língua e o que ela pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas. Segundo Schlatter (2009) e os RCRS (2009), na prática cotidiana de sala de aula, as tarefas pedagógicas com base em gêneros do discurso variados são uma forma de promover um ensino que vise a esses propósitos, ou seja, ao letramento.

O manual do Celpe Bras (2009) define tarefa como um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social. Cada tarefa apresenta um propósito claro de comunicação e um interlocutor. A tarefa pode ser um meio eficaz de desenvolver o letramento e capacitar o aluno a adequar seu texto (oral ou escrito) à situação de comunicação.

Segundo Andrighetti (2006, p. 8), “o trabalho com projetos em sala de aula constitui-se em um plano de ação sem passos rígidos e delimitados a serem seguidos ao longo de sua realização”, ou seja, as tarefas serão planejadas previamente pelo professor, porém, modificações poderão ocorrer ao longo da duração do projeto de acordo com as necessidades e desejos dos alunos.

Uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. São exemplos de tarefas ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (ação) para escrever uma carta (ação) à seção “Cartas do Leitor” dessa revista (interlocutor), opinando sobre as respostas do colunista aos leitores (propósito); escrever um e-mail (ação) para um amigo (interlocutor) sugerindo atividades para o fim de semana (propósito), com base na leitura da seção de programação de um jornal (ação); ou assistir a um documentário sobre trabalho voluntário (ação) para elaborar uma campanha de arrecadação de alimentos para uma creche (propósito) a ser veiculada dentro da minha comunidade (interlocutor) (Manual do Celpe Bras 2009 e Schlatter 2009).



8. Considerações finais

Neste artigo, discuti os objetivos do ensino de língua adicional na escola e questionei o modelo tradicional homogêneo de ensino de língua, trazendo o modelo heterogêneo proposto pelos RCRS (2009), o qual oferece a possibilidade de ver a língua como instrumento de interação social que respeita as variações e a diversidade com que ela se apresenta nas diferentes esferas da sociedade. Propus uma abordagem que se alinha ao conceito de letramento, de educação linguística e de gêneros do discurso, porque acredito que assim teremos mais condições de desenvolver a percepção do aluno como cidadão, aproximando-o de outras culturas e integrando-o ao mundo globalizado. Tentei mostrar que engajando o educando no discurso com outras culturas sem abrir mão de seus próprios valores, ampliamos sua participação em diferentes práticas sociais, permitimos sua circulação em diversos gêneros do discurso (escritos e orais) e, sobretudo, lhe fornecemos oportunidades de agir criticamente em variadas situações comunicativas.

Referências

- ANDRIGHETTI, G. H. *Pedagogia de Projetos: reflexão sobre a prática no ensino de Português como L2*. Porto Alegre, 2006.
- BAGNO, M. & RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista brasileira de linguística aplicada*. v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed., 2010 [1992].
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênero e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio*, Vol. 5, n. 1, jan/abr 2007, p. 24-30.
- CARLI, Eduarda De; WELP, Anamaria. *Preparando atividades para jovens aprendizes utilizando material autêntico*. In: Proceedings of the 17th Annual Convention : what about teachers' development. SARMENTO, S. (org.) Canoas: ULBRA, 2011, p. 44-51.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, n. 9, Porto Alegre, 2000, p. 55-80.
- FARACO, C. A. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Calidoscópio*. Vol. 4, n. 1, jan / abr 2006, p. 15-26.
- GIROTTO, C. G. S. A (re)significação do ensinar-e-aprender: A Pedagogia de Projetos em Contexto. *Núcleos de Ensino*. 1 ed. São Paulo: UNESP, v. 1, 2005, p. 87-106.
- Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras. Brasília, outubro 2009.
- MARCUSCHI, L.F. *Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2008; p. 15-28.



PEIXOTO, Cyntia Santuchi; SILVA, Eliane Bisi; SILVA, Ivan Batista; FERREIRA, Luciano Dutra.
Letramento: você pratica? <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-06.html>
Referencial Curricular: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Língua Portuguesa e Literatura,
Língua Estrangeira Moderna. Vol. 1, 2009
SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de
letramento. *Calidoscópio*, Vol. 7, n.1, jan/abr 2009, p. 11-23.