

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL**

**Foreign Language Teaching From An Intercultural Perspective**

Verônica Zandona PRADO, IEL/UNICAMP<sup>1</sup>

Aline Silva VINCI, IEL/UNICAMP<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo conjugar duas pesquisas em nível de graduação em desenvolvimento quanto a seus aportes teóricos e questões de estudo em comum em relação à presença e abordagem do conceito de cultura no ensino de língua estrangeira (LE) bem como sua inclusão em uma forma outra de se pensar a educação linguística a partir de uma perspectiva intercultural. Partindo da reflexão de que a cultura é corriqueiramente tomada como mero componente ou acessório no processo de ensino-aprendizagem de línguas e que, concomitantemente, existe um processo de globalização em andamento, vimos como necessário debater sobre os impactos das interações humanas e conflitos interculturais, resultantes dessa integração contemporânea, para o ensino de LE. Tomando como base autores que discutem e teorizam noções de cunho intercultural e crítico (Maher, 2007), particularmente no âmbito da educação e do ensino de línguas (Kramsch, 1996; Kubota, 2001; Luke; 2001; Scheyerl, 2012), buscamos refletir sobre a heterogeneidade das práticas sociais e de que modo abordá-las nas aulas de LE a fim de desenvolver a compreensão intercultural e o pensamento crítico nos alunos, corroborando com novas e outras formas de construção do conhecimento e de ensino-aprendizagem, mais colaborativas e democráticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de LE; Cultura; Interculturalidade; Criticidade.

**ABSTRACT:** This article intends to combine two undergraduate level researches in development concerning their theoretical framework and research questions in common regarding the presence and approach of the culture concept in foreign language teaching as well as its inclusion in another way of thinking language education from a *trans* or intercultural perspective. Starting from the reflection that culture is frequently taken as but a component or a spare part in language teaching and learning, and that, concurrently, there is an ongoing globalization process, we considered necessary to discuss about the impact of human interations and intercultural conflicts, results of this contemporary integration, to foreign language teaching. Basing ourselves on authors who discuss and theorize notions of critical and intercultural nature (Maher, 2007), specially in the scope of education and language teaching, (Kramsch, 1996; Kubota, 2001; Luke; 2001; Scheyerl, 2012), we sought to think over the heterogeneity of social practices and how to approach them in foreign language classes in order to develop intercultural understanding and critical thinking in students, corroborating with new and other forms of knowledge construction and teaching and learning, more collaborative and democratic.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras. veveprado@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduanda em Letras e bolsista PIBIC/CNPQ. alinesvinci@gmail.com

**KEY-WORDS:** Foreign language teaching; Culture; Intercultural and Critical Education.

## INTRODUÇÃO

Este artigo pretende unir duas pesquisas em andamento do nível de graduação acerca de seus aspectos teóricos em comum em relação à presença e abordagem do conceito de cultura no ensino de língua estrangeira, e consequentemente, de sua inclusão em uma outra forma de se pensar a educação linguística a partir de uma perspectiva intercultural. Nota-se que, corriqueiramente, no ensino de línguas, a cultura é tomada como um componente ou acessório da língua e, consequentemente, também do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, comumente se vê nos livros didáticos de língua estrangeira (doravante LE), principalmente os voltados para cursos de centros de línguas, informações turísticas, gastronômicas ou mesmo um certo tipo de conhecimento histórico-geográfico, como informações climáticas e marcos e acontecimentos históricos, sendo tratado como estudo da cultura ligada à LE em questão.

Levando, porém, em consideração as condições presentes no processo de globalização e a consequente circulação e aproximação de pessoas, culturas, produtos, povos e línguas por conta da diminuição das fronteiras ocasionada, dentre outras coisas, pelo avanço da tecnologia, surge a necessidade de se pensar os encontros, as interações e os conflitos humanos e interculturais derivados dessa integração moderna, que, embora resulte em uma heterogeneidade de comunidades em contato, também resulta em uma homogeneidade cultural dominante (SCHEYERL, 2012). Conforme bem pontuam Cox e Assis-Peterson (2007):

no cenário da globalização, com sua ideologia capitalista, possibilitada, sobremaneira, pela comunicação em tempo real, que comprime e supera as distâncias espaciais e as separações entre os povos, necessariamente nos desloca da visão ortodoxa de cultura como um sistema fechado, confinado a um grupo social nos limites de um território. (p. 33).

Assim, percebe-se que a conjuntura social e geopolítica contemporânea mudou as maneiras de se olhar para a cultura, tanto para seu conceito quanto para as práticas que a ele estão relacionadas, como a educação. Segundo as autoras, cada vez mais a visão “ortodoxa” de cultura, que a vê como um sistema homogêneo, estático e imutável, está dando lugar para visões mais pluralistas, isto é, que atentam para a diversidade

constitutiva dos sistemas culturais, para as diferenças e para as relações de poder em jogo nos contatos entre eles. Pois, de fato, as culturas não são fixas nem unas, não são puras e sólidas, são, na verdade, dinâmicas e permeáveis entre si (MAHER, 2007).

Estamos, então, sentindo a necessidade de refletir acerca da noção de cultura enquanto produto e priorizar a sua concepção enquanto processo, destacando os movimentos de (re)produção de sentidos, valores e relações que os sujeitos estabelecem, produzem e consomem dentro de determinada sociedade (SETTON, 2010). Isto quer dizer que, no que diz respeito à educação, é preciso lidar com a cultura de modo mais complexo ao priorizar o aspecto da produção simbólica, das práticas e das atividades humanas no mundo que funcionam de acordo com seus respectivos sistemas de valores, em detrimento da visão de cultura estática, o que é muito comum e recorrente no ensino de língua estrangeira, no qual ela é apresentada como se pudesse ser catalogável ou divisível.

Gostaríamos de ressaltar, nesse momento, que não há uma maneira de se ensinar cultura como se ela fosse um conteúdo palpável passível de ser estruturado em capítulos de livros didáticos, unidades e sequências didáticas, ou mesmo em esquemas de aulas, como geralmente fazem os materiais didáticos de LE ao adicionar notas, observações e curiosidades de cunho “cultural” ao conteúdo linguístico. Para além disso, gostaríamos, inclusive, de problematizar o termo *ensinar* sendo usado para cultura, porque pensamos que não se ensina, mas sim vivencia-se cultura, pois

quando os interlocutores (inter)agem por meio da língua em um determinado contexto sócio-histórico, eles compartilham suas experiências culturais, influenciados, obviamente, por esse contexto. (GAROFALO, S. 2014, p. 47).

A cultura não está descolada da língua, da linguagem, dos bens materiais, das pessoas e das relações humanas, porque, na prática, emerge da interação. A visão de linguagem adotada aqui tem suas bases em Bakhtin (1968, 2000) e, por isso, parte de um ponto de vista enunciativo para abordar, em sua concepção sócio-histórica e dialógica, a língua e a linguagem. Tal visão se mostra efetiva para dar conta do funcionamento da linguagem na sociedade, já que as relações humanas se materializam nas práticas sociais através da linguagem, e permite que percebamos sua natureza contextual, isto é, que compreendamos a língua e as relações de modo situado sócio-histórica, política e ideologicamente.

Com isso, vê-se que a perspectiva de linguagem que se tem influencia diretamente a maneira de se conceber a cultura, uma vez que elas possuem uma relação de imbricamento e dependência. Diante da visão adotada neste trabalho, conclui-se que não há meios de se dissociar linguagem e cultura, visto que aquela é ela mesma um produto cultural e um espaço onde e pelo qual os humanos (inter)agem e se relacionam, espaço de (re)produção da cultura e dos efeitos de sentido.

Para melhor esclarecer a noção de cultura com a qual estamos trabalhando, apoiamo-nos em Maher (2007), que a define como “um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos.” (MAHER, 2007, p. 261). De acordo com SETTON (2010),

A cultura, nesse entendimento, não representa apenas os símbolos, a moral e as imagens de uma sociedade, como sua música, seus ditados populares ou sua bandeira. A cultura é muito mais do que isso, pois expressa *um conjunto de condições sociais de produção de sentidos* e valores que ajudam na *reprodução* das relações entre os grupos, que auxiliam na *transformação* e na *criação* de novos e outros sentidos e valores. (p. 19 – grifo no original).

Porém, para a perspectiva da qual partilhamos, falar apenas de cultura não basta, uma vez que importa também o espaço *entre* as culturas. E, para compreender os processos culturais que se revelam durante o contato entre elas, é preciso refletir sobre a *interculturalidade* (MAHER, 2007; CANCLINI, 2005). Este conceito pode ser explicado como as relações que as culturas estabelecem entre si durante a interação em um processo de alteridade, isto é, qualifica-se como um processo de trocas, de negociação (conflituosa ou não) e de diferenciação intercultural e intracultural (dentro da própria cultura) (CANCLINI, 2005).

Podemos relacionar a dinamicidade da cultura, um dos aspectos de seu funcionamento descrito e analisado por Laraia (1986), diretamente à interculturalidade, porque esta é, ao mesmo tempo, um dos motivos (contato entre culturas) e resultado (relação estabelecida entre elas) dos movimentos de mudanças culturais, tendo em vista que existem “dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro” (LARAIA, 1986, p. 96)

Entretanto, vale lembrar que o processo de interpenetração cultural não se dá de forma simétrica e equilibrada entre as culturas, uma vez que estão em jogo também forças em disputa, o que chamamos de relações de poder. É nesse sentido que, para lidar com a pluralidade cultural, para exercermos uma prática em consonância com a interculturalidade, faz-se necessário refletir sobre as relações de força em funcionamento e reproduutoras de desigualdade, visto que “não há como dissociar a diferença das relações de poder: são essas últimas que criam e preservam a primeira” (MAHER, 2007, p. 260).

Internas às relações hierárquicas de poder, existem as forças homogeneizantes, que centralizam em si toda uma lógica de dominação, ao incorporar e assimilar formas consideradas desviantes ou marginalizadas de construção do conhecimento, visões de mundo, modos de pensar, línguas, etc, visando certa supremacia de alguns valores, crenças e princípios a ponto de estabelecer um padrão hegemônico e opressor. Segundo explica Kawachi (2015),

Cultura também está atrelada a relações de poder opressoras, porque o mundo é atravessado por forças homogeneizantes. É por esse motivo que é importante falar de interculturalidade e multiculturalismo sob uma perspectiva questionadora das assimetrias e desigualdades, com foco em discursos que evidenciam tentativas de resistência. Isso não significa que a luta por igualdade deva ser lida sob o enfoque da identidade, de culturas e repertórios, mas em termos de direitos, de condições e qualidade de vida, ou seja, aspectos sócio-políticos. (p. 57).

Aspectos sócio-políticos estes que precisam ser levados em conta na prática educacional para que se possa, primeiramente, trabalhar com práticas e discursos situados e também pensar na sua possibilidade de trabalhar contra tal dominação e homogeneização. É neste momento que entra em cena a pedagogia crítica, “que visa formar a consciência crítica dos alunos sobre as várias formas de dominação e opressão e ajudá-los a se tornarem mais ativos enquanto agentes da mudança social” (KUBOTA, 2001, p. 37)<sup>3</sup>.

Em conformidade com a pedagogia crítica, a proposta da perspectiva intercultural para a educação, por sua vez, é de abordar a cultura como processo, como um movimento constante entre pessoas e grupos sociais, dentre situações e contextos, como sendo construídas e reconstruídas umas em relação às outras a partir do contato e do conflito. É,

<sup>3</sup> Tradução livre do original em inglês: “[...] critical pedagogy that aims to raise students’ critical consciousness about various forms of domination and oppression and to help students become more active agents of social change” (KUBOTA, 2001, p. 37).

também, de refletir *criticamente* sobre a cultura e sobre as práticas sociais a ela atreladas de modo situado, ou seja, compreendê-la dentro de seu contexto sócio-histórico e político, tendo em mente que um posicionamento crítico requer uma prática de reposicionamento e deslocamento entre diferentes visões de mundo, discursos e modos de vida (KUBOTA, 2001).

Falta-nos, contudo, delinear mais claramente a relação entre a interculturalidade e a criticidade com o ensino de línguas especificamente, já que suas propostas para a educação como um todo está posta acima. Então, se, dentre os meios de se definir cultura, também a descrevemos como aquela que se materializa por meio da linguagem, podemos dizer, por extensão, que é por meio da língua também que os sistemas simbólicos culturais constroem sentidos: é nela que as significações, os valores, as crenças, as visões de mundo são (re)produzidas, postas em circulação e interpretadas.

Assim trazendo à tona o motivo pelo qual a cultura se torna uma questão de interesse para o professor de línguas estrangeiras, suas consequências para a sala de aula de LE residem no fato de que, “se a língua é concebida como inseparável da cultura, logo a interação pela língua pressupõe um processo de inter-relação cultural” (GAROFALO, 2014, p. 47). Ou seja, a aula de LE é em si mesma um microcosmo, uma representação local dos contatos interculturais que podem ser vistos em dimensão global.

O ensino de línguas estrangeiras crítico e intercultural, então, “se refere ao processo de descentramento, de relativização do Eu e do Outro, num esforço para entendê-los ambos em suas próprias condições e a partir de suas próprias perspectivas bem como a partir de uma perspectiva ‘de fora’” (KRAMSCH, 1996, p. 6)<sup>4</sup>, lembrando que cada sistema cultural possui sua própria lógica, e por isso, “a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence” (LARAIA, 1986, p. 87).

Além disso, esta perspectiva de ensino-aprendizagem leva sempre em consideração as relações hierárquicas entre diferentes culturas, comunidades e grupos sociais, reconhecendo que as relações de poder estão imbricadas nas diferenças culturais (MAHER, 2007), como as questões de raça, gênero e classe social, por exemplo. Por conta disso, enfoca a promoção do diálogo entre as culturas e a negociação das relações

<sup>4</sup> Tradução livre do original em inglês: “refer to a process of decentering, of relativising self and other in an effort to understand both on their own terms and from their own perspective, as well as from the outsider’s perspective.” (KRAMSCH, 1996, p.6)

de poder, sem se esquecer de que os diálogos interculturais estão inclinados a serem conflituosos e tensos devido às disputas de sentido.

Acreditamos, portanto, que abordar a cultura em sala de aula não significa apenas mostrar como o mundo, as pessoas e as coisas têm sido e são dentro de uma determinada cultura ou comunidade, ou até mesmo a partir de uma visão global, mas também “formar a consciência crítica dos alunos sobre as várias formas de dominação e opressão e ajudá-los a se tornarem mais ativos enquanto agentes da mudança social” (KUBOTA, 2001, p. 37)<sup>5</sup>.

Muitas vezes, uma educação linguística que se pretende intercultural, ao tentar abarcar o aspecto cultural do ensino, acaba por dar na apresentação e entendimento das culturas nacionais, ligadas ao Estado-nação em que se fala a língua estrangeira. Um parêntese interessante de se fazer nesse momento, antes de questionarmos esse resquício de uma visão nacionalista de cultura, está relacionado ao fato de que, em muitos casos, a língua estrangeira não é falada apenas em um país, mas ainda assim um é eleito como central no ensino a partir de uma decisão política de base sócio-histórica (RAJAGOPALAN, 2012).

Por exemplo, estudar francês no Brasil significa majoritariamente estudar a língua francesa *standard* e a cultura considerada típica da França por meio dos tópicos que dizem respeito a costumes tradicionais, festas nacionais populares, gastronomia e turismo. Logo, ao se ensinar e aprender francês dessa forma, pratica-se uma educação acrítica e sem vistas para pluralidade, pois todas as culturas de lugares outros que também são francófonos (como o Canadá, o Haiti, o Magrebe e vários países africanos) são apagadas, silenciando assim não só as línguas francesas desses outros lugares como também seus modos de vida, formas de pensar e sistemas de representação. Isto é, este tipo de educação dá-se como uma imposição cultural, de visões de mundo e valores de verdade.

Além disso, ao pensar e tratar a língua francesa como pertencente ao país França (neste momento da reflexão, já não importa tanto a qual país exatamente ela está sendo relacionada) e considerar a cultura francesa a cultura postulada como nacional, está se trabalhando por um viés nacionalista e homogeneizante de cultura, através do qual as

<sup>5</sup> Tradução livre do original em inglês: “[...] to raise students’ critical consciousness about various forms of domination and oppression and to help students become more active agents of social change” (KUBOTA, 2001, p. 37).

pessoas, a língua e a(s) cultura(s) são definidas geograficamente, de acordo com sua localização. Desse modo, parte-se da nacionalidade, da lógica do determinismo geográfico, para que se construam os discursos e a visões sobre língua e cultura que serão abordadas em sala de aula de LE. Isto é um processo de homogeneização dos sujeitos em vários aspectos, principalmente culturais, levando à padronização, por exemplo, à língua nacional. (KALANTZIS; COPE, 2000).

De volta ao que discutíamos anteriormente e para refutar o que acabamos de descrever, a perspectiva intercultural para o ensino de línguas que defendemos e buscamos, com base em Maher (2007), Kubota (2001), entre outros, visa enxergar a pluralidade cultural dentro de uma mesma nação ou comunidade e entre elas (não somente as diferenças existentes entre os países e as identidades nacionais). Para tal, a "pluralização da língua-alvo e dos códigos culturais precisa ser alcançada através de análise crítica sobre como a norma regula e limita as possibilidades para pessoas marginalizadas e como as vozes de oposição podem criar novas possibilidades" (KUBOTA, 2001, p. 46)<sup>6</sup>.

Uma educação pautada pela interculturalidade visa, também, destacar a referida pluralidade cultural, explorando sua diversidade social com um olhar crítico para as diferenças a fim de "formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua" (ROJO, 2009, p.115), e lembrando que, da mesma forma que as culturas e as relações entre elas, o processo de ensino-aprendizagem também é dinâmico, heterogêneo e conflituoso.

De forma mais concreta, "uma das características da criticidade é se engajar em relações sociais e discursivas outras, que sejam céticas e de ruptura, além daquelas dominantes, convencionais e existentes em certos âmbitos sociais e mercados linguísticos" (LUKE, 2001, p. 26)<sup>7</sup>. Relacionando esta característica com a presença da interculturalidade no ensino, pode-se estabelecer que as bases para um ensino plural, crítico e democrático residem na busca pela emancipação em relação à cultura do outro, pois "a diversidade se alcança e ganha sustentabilidade à medida que se consegue a gestão

<sup>6</sup> Tradução livre do original em inglês: "Pluralization of target language and cultural codes needs to be achieved through critical scrutiny of how the norm regulates and limits possibilities for marginalized people and how oppositional voices can create new possibilities" (KUBOTA, 2001, p. 46).

<sup>7</sup> Tradução livre do original em inglês: "One of the characteristics of the critical is to engage in disruptive, skeptical, and "other" social and discourse relations than those dominant, conventionalized, and extant in particular social fields and linguistic markets" (LUKE, 2001, p. 26).

autônoma de cada cultura na articulação solidária com muitas outras” (CANCLINI, p. 393, 2006).

O desenvolvimento da compreensão intercultural nos aprendizes é um meio pelo qual esta procura por autonomia e emancipação poder ser operacionalizada em sala de aula. Isto significa “conseguir fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (MAHER, 2007, p. 258) no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Por fim, deixamos uma proposta de intervenção para uma educação intercultural e crítica, a ser: a valorização das culturas de origem dos alunos, a problematização da relação entre estas e as culturas da língua-alvo, pondo em cheque as relações de poder envolvidas nesses processos. Além disso, é fundamental ter como objetivo de ensino o desenvolvimento de pensamento crítico e democrático para que se possa questionar e problematizar discursos hegemônicos e reprodutores de desigualdades (SCHEYERL, 2012).

## AGRADECIMENTO

Agradecimento ao CNPQ pela concessão da bolsa de iniciação científica que possibilitou a realização desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 1986 [1929].
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal* [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira]. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].
- CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005, pp. 35-53.
- \_\_\_\_\_. “Diversidade cultural”. In: SADER, E. et al (Coords.). *Latinoamericana*: Encyclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe. Rio de Janeiro/São Paulo: UERJ/ALPAC/Boitempo Editorial, 2006, p. 385-393.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. “Transculturalidade e Transglossia: Para Compreender o Fenômeno das Fricções Lingüístico-Culturais em Sociedades Contemporâneas sem Nostalgia”. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-43, 2007.
- GAROFALO, S. Português como língua estrangeira e tecnologias digitais: uma experiência com o grupo de discussão on-line no contexto do PEC-G. 2004, pp. 31-50. *Dissertação de Mestrado* – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

- KALANTZIS, M; COPE, B. "Changing the role of schools". In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- KAWACHI, G. J. Ensino de inglês para a interculturalidade: investigando práticas e representações discentes no ProFIS/Unicamp. *Tese* (doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- KRAMSCH, C. *The Cultural Component Of Language Teaching. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 1996, 13 pp. Disponível em: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm). Acesso em 25 de Janeiro de 2015.
- KUBOTA, R. Critical multiculturalism and second language teaching. In: B. Norton; K. Toohey (Eds.). *Critical pedagogy and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1986, 117 p.
- LUKE, A. Two takes on the critical. In: B. Norton; K. Toohey (Eds.). *Critical pedagogy and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A; CAVALCANTI, M. do C. (orgs.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, S: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.
- RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012 , p. 57-82.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1ª Edição – São Paulo: Parábola, 2013.
- SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012 , p. 37-56
- SETTON, M. D. G. J. *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto, 2010.