

## O uso dos recursos midiáticos no ensino de língua estrangeira à luz da pedagogia crítica da mídia

Using media resources in foreign language teaching in light of critical media pedagogy

*Raquel Silvano Almeida \**, *Teresa Kazuko Teruya \*\**

*\*Universidade Estadual de Londrina, \*\*Universidade Estadual de Maringá*

---

**Resumo:** Os avanços científicos e tecnológicos, especialmente a partir de 1980 no Brasil, demandam uma formação acadêmica vinculada a novas práticas pedagógicas para o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades. Nesse contexto, o uso dos recursos midiáticos – mídias impressa, eletrônica e digital – no ensino de línguas requer uma proposta educativa que contemple uma sistematização para a seletividade das mídias e dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. A Pedagogia Crítica da Mídia, fundamentada nos Estudos Culturais (KELLNER, 2001; PENTEADO, 1998; PORTO, 1998; MARTIRANI, 1998; GIROUX, 1997), propõe articular a metodologia de ensino do professor com a utilização dos recursos midiáticos na formação acadêmica e profissional do aluno, a fim de trabalhar em uma perspectiva de leitura crítica dos conteúdos trazidos pelas mídias. Portanto, nosso objetivo neste artigo é tecer uma breve discussão acerca das contribuições dos pressupostos da Pedagogia Crítica da Mídia para o uso das mídias no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), bem como apresentar elementos teóricos e metodológicos com o propósito de oferecer ao professor de LE uma abordagem de uso desses recursos no contexto educacional.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Ensino de língua estrangeira. Pedagogia crítica da mídia.

---

**Abstract:** Scientific and technological advancements particularly in Brazil in the 1980's have demanded new standards and pedagogical practices which have to integrate the development and improvement of competence and abilities. In this context, the use of media resources – printed, electronic and digital media – in language teaching requires an educational proposal which must take into consideration a systematization of media and content selectivity in the classroom. Critical Media Pedagogy based on the Cultural Studies (KELLNER, 2001; PENTEADO, 1998; PORTO, 1998; MARTIRANI, 1998; GIROUX, 1997) suggests articulating teachers' teaching methodologies with the use of media resources in the student educational and professional development so as to cope with a critical reading perspective of media contents. Therefore, in this article we aim at briefly discussing the contributions of Critical Media Pedagogy to using media in foreign language teaching and learning as well as introducing theoretical and methodological elements in order to provide foreign language teachers with an approach to use these resources in educational settings.

**Keywords:** Teacher education. Foreign language teaching. Critical media pedagogy.

## Introdução

O uso dos recursos midiáticos<sup>1</sup> na educação é passível de questionamentos e de investigação em um amplo contexto de inovações e mudanças na sociedade contemporânea. A polivalência exigida do trabalhador profissional (re)estabelece os objetivos de formação do indivíduo, direcionando-o ao desenvolvimento de atitudes e de comportamentos muitas vezes padronizados e não-questionáveis.

Nesse sentido, a universidade precisa dar conta de formar um “novo” profissional. As instituições se reorganizam administrativamente e implantam novos currículos acadêmicos voltados ao cumprimento de metas a curto prazo e à formação de sujeitos capazes de lidar com as inúmeras “façanhas” e “desafios” do mercado de trabalho. Decorrentes disso, os programas educacionais vão perdendo gradativamente o caráter crítico da formação acadêmico-universitária.

Com a concentração do trabalho humano na produção massificada de conhecimentos e na aplicação desses para a obtenção de capital pelas grandes empresas, o papel do professor se restringe à execução de normas e programas emergenciais para a formação profissional. Segundo Giroux (1997), na prática docente do “técnico de alto nível”, que é o professor, exige-se uma pluralidade de conhecimentos e, dentre esses, destacam-se as metodologias para utilização de “novas” tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem.

Em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira as práticas pedagógicas dos professores baseiam-se em uma determinada metodologia de ensino, normalmente aquela que esteja adequada a sua “filosofia” ou “abordagem” de ensinar e de aprender uma língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1993). Nessa “cultura de ensinar” do professor, estão presentes, de forma significativa, os materiais de ensino. A maioria é produzida por autores procedentes dos países da língua estrangeira (linguistas, professores, pesquisadores e consultores).

Pesquisadores da área de formação de professores de língua estrangeira questionam sobre o uso, muitas vezes excessivo, desses materiais pelos professores, sobretudo do livro didático. Considerado a “mídia” mais utilizada nas escolas e, também, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (SAVIANI, 1997). A crítica ao material de ensino recai sobre o fato de que ele tem normalmente servido como “roteiro” de programas de ensino e conteúdos e, por que não, de metodologias

---

<sup>1</sup> Para esclarecimento ao leitor, o termo *mediático*, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), designa [*mídia + ático*], adjetivo que concerne à mídia ou algo que é transmitido por ela. O termo *mídia* é originário da expressão inglesa *mass media* que designa meios de comunicação de massa; *media* advém do latim, do plural *medium* e significa meio, centro. No dicionário Aurélio, encontram-se também os termos: *mídia impressa* como a “Mídia que inclui especialmente jornais e revistas, também os recursos impressos de comunicação como mala direta, *folder*, catálogo, etc.”; *mídia eletrônica* como a “Mídia que inclui especialmente o rádio e a televisão e também o cinema e outros recursos audiovisuais; *mídia digital* como a “Mídia baseada em tecnologia digital, como exemplo a Internet e a TV digital [...] Mídia que utiliza gravação digital de dados como *pen-drive*, DVD e outros dispositivos de mídia.”

e técnicas a serem executadas pelos professores de línguas (MOITA LOPES, 1996).

As pesquisas revelam a tendência a uma postura pedagógica dos professores universitários voltada para o cumprimento de ementas e execução dos programas de ensino elaborados previamente pelas instituições (MOITA LOPES, 1996; WIELEWICKI, 2002). Tendo-se, em mãos, um programa de ensino pré-determinado a ser rigorosamente cumprido, uma metodologia baseada em pesquisas que comprovam sua eficiência para o ensino e aprendizagem de línguas e materiais de ensino “prontos” para o uso, a tarefa dos professores é ensinar com eficiência e qualidade para que o aluno aprenda a língua estrangeira e possa imediatamente ingressar no mercado de trabalho.

No atual panorama de inovações tecnológicas produzidas pela revolução da informatização e propagação dos meios audiovisuais eletrônicos e digitais, os materiais de ensino ganham novas dimensões na sua forma, no seu conteúdo e na sua utilização. Os recursos midiáticos são incorporados ao ensino de línguas sob a concepção de “materiais autênticos”, ou seja, materiais dirigidos ao público nativo, sem qualquer adaptação para o uso da língua (WILKINS, 1972).

Historicamente, esses materiais ganharam destaque a partir da década de 1970, na Europa, quando surge uma nova metodologia de ensino de línguas baseada no uso da língua para a comunicação. Os materiais autênticos são inseridos nessa metodologia como fontes de acesso a situações reais da língua estrangeira, em termos de língua e de sua cultura (CARVALHO, 1995).

Participantes de todo esse contexto, os professores de LE e formadores, no compromisso de formar professores de línguas, precisam, portanto, articular a sua metodologia de ensino com os recursos midiáticos e com a formação acadêmico-profissional do aluno.

Portanto, o propósito deste artigo é tecer uma breve discussão acerca das contribuições dos pressupostos da Pedagogia Crítica da Mídia em contextos de ensino e aprendizagem de LE, bem como apresentar elementos teóricos e metodológicos com o propósito de oferecer ao professor de LE uma abordagem de uso desses recursos no contexto educacional<sup>2</sup>.

## **Os estudos culturais e a busca de uma ação para a pedagogia crítica da mídia**

Os Estudos Culturais são estudos e análises engajados com a cultura popular e a cultura de massa. Conceituam a sociedade como um terreno de dominação e de resistência. Estudam sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes

---

<sup>2</sup> Este texto consiste em uma síntese das discussões teóricas e metodológicas conduzidas em pesquisa de Mestrado em Educação em 2005 e 2006, na área de concentração de Aprendizagem e Ação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Teresa Kazuko Teruya.

culturas, sua multiplicidade e complexidade. “São orientados pela hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas” (PRAXEDES, 2005, p. 1).

De acordo com Silva (2002, p. 132-133), historicamente os Estudos Culturais tiveram início em Birmingham, na Inglaterra, no campo dos estudos literários do pós-guerra (Segunda Guerra Mundial), tendo como marco inicial a publicação de duas obras: “The uses of Literacy” (1967) de Richard Hoggard e “Culture and Society” ([1958]) de Raymond Williams. A primeira, conforme Silva (2002), retoma o estudo da cultura de massa e começa a encarar a subjetividade como modo de investigar a cultura. Na segunda, rompe-se com a Sociologia Positivista e estuda-se os modos de vida individuais e defende o engajamento político. Ambos os autores pretenderam ler outras formas culturais além da literatura e analisar os modos como formas e práticas produziam a socialização. O campo dos Estudos Culturais britânicos, que eles inauguraram, se consolidou com as ferramentas teóricas do marxismo, da sociologia clássica, da psicanálise, do estruturalismo e da semiótica. Os Estudos Culturais receberam fortes influências das teorias materialistas, do estruturalismo e pós-estruturalismo, das ideias de Gramsci sobre a “cultura degradada” e da Escola de Frankfurt sobre a tensão entre “indústria cultural” e “alta cultura”.

Johnson (2004) e Silva (2002) reconhecem, inicialmente, influências da Filosofia marxista na teoria dos Estudos Culturais. Partindo-se para uma leitura marxista mais contemporânea, dois aspectos podem ser apontados (JOHNSON, 2004, p. 13): primeiramente, pode-se dizer que “os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais [...] com as formações de classes [...] as divisões sexuais [...] a estruturação racial [e] opressor de idade e, segundo, “a cultura envolve poder” o que submete indivíduos e comunidades a uma desigualdade em nível de capacidades para perseguir objetivos e satisfazer necessidades. Kellner (2001, p. 48) dá ênfase a esses aspectos, quando diz que

Os estudos culturais britânicos situam a cultura no âmbito de uma teoria da produção e reprodução social, especificando os modos como as formas culturais serviam para aumentar a dominação social ou para possibilitar a resistência e a luta contra a dominação.

Um fato importante, conforme Silva (2002, p. 133), é que mais tarde os Estudos Culturais se afastaram, de um certo modo, do pensamento marxista, pois a “cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social”. Busca-se no meio social resgatar os significados dos grupos em posição de desigualdade na relação cultura-significação-identidade-poder.

Nos Estados Unidos, a partir dos anos 1960, os Estudos Culturais passam a conceber a cultura como inserida num sistema político maior, a hegemonia burguesa, e a se politizar e se ligar aos movimentos civis e ao movimento feminista. Esse período se caracteriza também pelo auge das teorias estruturalistas, pelas primeiras

abordagens pós-estruturalistas e pela ênfase nos estudos do cinema, produzindo estudos semióticos da polissemia dos signos da cultura, estudos sobre hibridismo, globalização e homogeneização cultural, pós-colonialismo e centralidade da imagem.

Na vertente do capitalismo tardio, os Estudos Culturais analisam e verificam as origens, as interferências e as consequências da “standardização” dos comportamentos e das identidades culturais historicamente construídas e reproduzidas na sociedade capitalista. Nas décadas de 1960 e 1970, se centram em analisar como os meios de comunicação constituem forças onipotentes de controle social que impõem uma ideologia dominante de caráter monolítico a suas vítimas.

A característica primordial dos Estudos Culturais é a interdisciplinaridade, pois envolvem a teoria social, a teoria da comunicação e os estudos das culturas populares. Apoiando-se nessa trilogia teórica, os Estudos Culturais levam o homem a entender o meio social contemporâneo (sociedades e culturas) e como hoje se pensa e se vive. Chegam a uma síntese entre a teoria social, crítica cultural e pedagogia da mídia.

Dentro dos currículos acadêmicos, Silva (2002, p. 134) diz que os Estudos Culturais envolvem sempre o fator político. As análises a partir desses estudos tendem à crítica e ao posicionamento; não pretendem ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Perseguem, portanto, análises que funcionem como uma intervenção na vida política e social<sup>3</sup>.

Nos estudos de Giroux (1995, p. 132-136), na linha da pedagogia crítica, se analisam particularmente a pedagogia da mídia e se examinam de que forma a indústria cultural se projeta como uma teoria da pedagogia cultural. Em seu texto “Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney”, (1995, p. 137) o educador argumenta que a *Disney* recria a história, a memória popular, como um instrumento pedagógico e político para assegurar seus próprios interesses, sua autoridade e poder; é “um dispositivo para ensinar as pessoas a se localizarem em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares”.

A obtenção de informações críticas sobre a mídia constitui uma fonte importante de aprendizado sobre o modo de conviver com esse ambiente cultural sedutor (tanto para quem ensina quanto para quem aprende). Aprendendo como lê-la e criticá-la, resistindo à sua manipulação, os indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e à sua cultura dominante. Poderão aumentar sua autonomia diante da cultura midiática e adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os conhecimentos necessários para produzir novas formas de cultura.

A proposta de Kellner (2001) é analisar as maneiras como a mídia pode ser entendida de modo a usá-la e apreciá-la. Sendo assim, por meio de estudos, análises, interpretações e críticas dos textos da cultura da mídia, podem-se avaliar seus efeitos

---

<sup>3</sup> Silva (2002) argumenta que as mídias por si não têm um currículo explícito, porém, transmitem uma variedade de formas de conhecimentos considerados vitais na formação das identidades e das subjetividades, sobretudo das crianças e dos jovens.

e as consequências do domínio das culturas que vêm sendo veiculadas na sociedade e na cultura em geral. Para isso, o público precisa resistir aos significados e mensagens dominantes, criar sua própria leitura e seu próprio modo de se apropriar da cultura de massa, usando a sua cultura como recurso para fortalecer-se e inventar significados, identidade e forma de vida próprios. A própria mídia dá recursos – são os seus efeitos contraditórios – que os indivíduos podem acatar ou rejeitar na formação de sua identidade em oposição aos modelos dominantes. Os “efeitos contraditórios da mídia” são as formas como as mensagens, os textos e as ideologias podem ser trabalhados de modo que, havendo o debate e a dialogicidade entre o que é real e o que é falso, o sujeito estará se distanciando do objeto, trazendo essas percepções para o seu próprio modo de vida.

A proposta da Pedagogia Crítica da Mídia postulada por Kellner (2001), propõe que o sujeito entenda a cultura e a sociedade em que vive. Para isso, é necessário dar-lhe o instrumental de crítica que o ajude a reconhecer a manipulação da mídia e a produzir formas diferentes de transformação cultural, sua própria identidade e resistência e, além disso, inspirar a mídia a produzir outras formas de interpretação e leitura da vida.

A Pedagogia Crítica da Mídia requer o desenvolvimento de conceitos e de análises que capacitem o leitor a dissecar criticamente as produções da mídia e da cultura de consumo contemporâneas. Possibilita o indivíduo a desvendar significados e efeitos sobre sua própria cultura, podendo conferir-lhe poder sobre seu ambiente cultural.

Zuin (1994), da Teoria Crítica e Kellner (2001), dos Estudos Culturais, reconhecem que as práticas para o enfrentamento e para a resistência do sujeito diante da “narcotização”<sup>4</sup> da cultura veiculada diariamente pelos meios de comunicação de massa, deve partir da escola – instituição formadora e produtora do saber científico – trabalhando em consonância com uma “pedagogia crítica da mídia”:

As escolas possuem as condições de serem utilizadas enquanto meios de propagação e desenvolvimento de consciências críticas. E podem fazê-lo utilizando-se, para tanto, dos próprios meios de comunicação. Deve-se combater, antes de mais nada, o fetiche dos instrumentos e não simplesmente repudiá-los, como se fossem os únicos responsáveis pelo processo de imbecilização das consciências (ZUIN, 1994, p. 173).

Conforme se verificou até aqui, os meios de comunicação de massa são instrumentos responsáveis pela propagação de valores e normas de comportamento, estruturando as relações sociais, inclusive na escola. O exercício da experiência formativa nas instituições escolares, o qual deve passar pelos subsídios de reflexão,

---

<sup>4</sup> Zuin (1994) se refere à inculcação diária da cultura das mídias sobre o indivíduo de modo a privá-lo cada vez mais das atividades que envolvem o uso das funções cognitivas de sensação e de emoção.

crítica e contestação do que se aprende, se perde em meio às influências dessa massificação da cultura midiática. Por outro lado, a escola e o professor, sabendo como utilizar as mídias e ao mesmo tempo contestar e criticar sua dominação e as suas influências nas relações humanas, podem contribuir para a emancipação político-cultural do seu aluno. Nesse sentido, a educação formal deve trabalhar a “educação para a mídia”.

## “A educação para a mídia”

Na perspectiva dos Estudos Culturais, todas as instâncias culturais ou processos culturais, como os meios de comunicação de massa, os museus, o Turismo, as ciências, os jogos, dentre outros, possuem, de certo modo, uma pedagogia própria e, assim como as instituições de ensino, eles também educam. Entretanto, Penteadó (1998, p. 13) lembra que a simples presença das mídias na sala de aula “não é sinônimo de mudanças significativas na qualidade do trabalho educativo e formativo com os alunos”.

Porto (1998, p. 28) contribui com esse pensamento, quando considera que “a abordagem pedagógica precisa [...] superar o uso dos meios como recursos auxiliares de um ensino preocupado com a ilustração de suas proposições [...]”, o que acaba incorrendo na “tomada da ‘representação’ pela ‘realidade’”, distorcendo-a.

A prática educativa com a utilização desses recursos midiáticos deve apoiar-se, sobretudo, em uma ação pedagógica que contemple outras formas de se ler a história social do homem a partir de uma articulação entre as “verdades” propagadas pelas mídias e a reflexão crítica sobre essas realidades.

Toda a comunicação envolve trocas sociais e o diálogo é a ação mediadora dessas trocas. O primeiro passo a ser dado é reconhecer, por meio do diálogo entre o professor e os seus alunos, a compreensão de mundo sobre as mídias por esses alunos e assim, diminuir a distância entre o que Saviani (2005, p. 70-71) considera como a “síntese precária” do professor e o saber “sincrético” do aluno.

A educação para a mídia implica em um “diálogo com os meios” para conhecer as suas diferentes linguagens, ou seja, educar o sujeito para a leitura crítica dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Assim sendo, ela representa dois aspectos: primeiro, a problematização do conteúdo apresentado pelos meios e, em segundo, a relação que o receptor estabelece com os meios de comunicação, confrontando a proposta cultural dos meios, ou seja, a sua dominação cultural<sup>5</sup>.

De acordo com Porto (1998) essa ação educativa a partir de práticas pedagógicas específicas do professor pressupõe o ensino e a aprendizagem de

---

<sup>5</sup> Um enfrentamento com a realidade cultural das mídias possibilita aos agentes educacionais (professor e aluno) desvendar estereótipos, modelos e verdades encobertas, bem como as ideologias dominantes que sustentam a cultura escolar (KELLNER, 2001).

conteúdos significativos intermediados por um processo dialógico (problematização-confrontação-desvelamento-prática libertadora) entre os agentes sociais (o professor e a sua turma de alunos). Na interação com os discursos trazidos pela mídia – por meio de exibição de filmes, programas televisivos, documentários, anúncios, telenoticiários, reprodução musical, leitura de textos ou de propagandas impressas, pesquisas na Internet, dentre outros - parte-se para a geração de temas significativos para estudo. O estudo consistirá então de um posterior debate na sala de aula sobre aquilo que é real (verdadeiro) e o que não é real (falso, estereotipado, ideológico) em um mundo dominado pela cultura das mídias.<sup>6</sup> De acordo com Martirani (1998, p. 168),

a prática educacional deve privilegiar experiências dialógicas entre os alunos, entre os alunos e professores, entre estes e a realidade existencial e o saber já sistematizado e legitimado. O vídeo é excelente facilitador deste processo de comunicação [...] Ele tem seu lugar no processo de ensino/aprendizagem, que corresponde às suas possibilidades e limitações como sistema de comunicação.

O que se espera como resultado desse processo pedagógico é uma síntese final entre a cultura elaborada (propiciada pelo professor) e a reflexão crítica sobre a cultura de massa pelo aluno. O desenvolvimento da consciência crítica em relação às mídias permite-lhe construir com maior discernimento sua cultura, ou seja, o saber que ele levará para si e para a sua vida.

A educação para as mídias impressa, eletrônica e digital é, portanto, uma abordagem pedagógico-crítica que propicia uma atividade escolar diária com os alunos, da leitura crítica das mensagens e dos discursos prontos e acabados, veiculados pelos meios presentes dentro e fora da escola.

Assim sendo, um trabalho pedagógico desse âmbito pode levar o aluno a desvelar estereótipos modelos, padrões, verdades encobertas e ideologias de dominação da “indústria cultural”. O aluno passa a assumir um papel de “receptor ativo [...] capaz de dizer a sua palavra, ‘afirmar valores próprios e compreender o que acontece no seu interior quando consome os chamados produtos da indústria cultural’” (PORTO, 1998, p. 26).

Desse modo, verifica-se, a seguir, de que forma as escolas, os educadores, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as instituições de Ensino Superior consideram a utilização das mídias na educação.

---

<sup>6</sup> Os temas geradores são preconizados por Paulo Freire (1978) na prática da “educação problematizadora” que, por meio da ação dialógica, o aluno toma consciência da realidade social (GASPARIN, 2005).

## As mídias como material de apoio ao ensino e à aprendizagem

Os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem que “todo o material é fonte de informação”. As informações podem ser propagadas por meios impressos, eletrônicos ou digitais. Como “materiais de uso social frequente”, as mídias são canais de informação e comunicação e seu principal objetivo é tornar público conteúdos informativos relacionados ao contexto social dos sujeitos (BRASIL, 1997, p. 104).

No âmbito escolar, as mídias estão presentes, sobretudo, nos materiais tradicionalmente conhecidos como sendo de uso “didático” ou como “recursos de ensino”<sup>7</sup>. Dentre os materiais, existem aqueles produzidos para fins específicos. Esses são orientados e produzidos obedecendo a critérios próprios com embasamentos teórico-pedagógicos. Apresentam-se organizados em unidades de trabalho voltadas a uma determinada área do conhecimento de modo a permitir o trabalho educativo na escola.

O livro didático é considerado a mídia mais influente nas escolas brasileiras e cabe ao professor e à instituição escolar verificar os fatores que correspondem a tal predomínio. De acordo com Saviani (1997, p. 68), o livro didático pode ser um elemento de apoio significativo às ações do professor, desde que não seja considerado o “grande pedagogo” da escola. Em termos de métodos, conteúdos e práticas pedagógicas, ele não pode servir para o educador como a sua fórmula educacional “particular” para a promoção do ensino e da aprendizagem.

Contrário a isso, o uso do livro didático na sala de aula implica um exercício constante de análise crítica tanto por parte do professor quanto do aluno. O professor precisa inserir o seu aluno em discussões e colocá-lo em confronto com as informações que estão sendo apresentadas por esse material de ensino. Dessa forma, o aluno irá relacionar essas informações ao seu contexto de vida e às reais condições da sociedade na qual ele se insere.

Essa atividade de leitura crítica, com relação às mídias, pode se estender aos debates na sala de aula acerca das informações apresentadas pelos diferentes recursos midiáticos (dos tradicionais aos mais sofisticados) hoje presentes dentro e fora da escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem que “a utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta” (BRASIL, 1997, p. 104).

Nesse sentido, é importante que o professor de língua estrangeira utilize as mídias – tanto aquelas de fins específicos quanto as de uso social – com propósitos e objetivos bem definidos. O uso educativo desses recursos midiáticos no ensino

---

<sup>7</sup> Os “recursos de ensino” são vistos numa perspectiva de uso tecnicista. No âmbito da materialidade, segundo Karling (1991), esses podem abranger os recursos: gustativos, olfativos, táteis, visuais, auditivos e audiovisuais.

precisa ir além da crença de que as mídias servem como meios “facilitadores” da aprendizagem pelo aluno por meio dos seus instrumentos de “sedução” e “encantamento”. A utilização das mídias como apoio ao ensino e à aprendizagem precisa hoje, mais do que nunca, trabalhar no âmbito das faculdades mentais da razão e da criticidade do aluno.

## **A utilização dos recursos midiáticos no ensino e na aprendizagem escolar**

As reflexões anteriores mostram que o ambiente escolar não é o único que educa e forma o aluno. A família, a igreja, os amigos e a mídia são também fontes de influência educativa que incidem sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Essas influências sociais acabam por somar-se à formação escolar do aluno.

A constatação da dimensão contraditória dos produtos culturais veiculados pelos meios de comunicação de massa revelou que esses recursos podem ser utilizados tanto para a “dominação” como para a “emancipação” do sujeito. Apesar da tendência hegemônica de “imbecilização das consciências”, verificou-se que existe a possibilidade do desenvolvimento de consciências críticas. Por isso, é importante que as escolas reconheçam a existência dessa dicotomia dos produtos culturais e dos meios de comunicação como seus portadores e a integre ao trabalho educacional.

Torna-se necessário, portanto, que as instituições escolares, enquanto instituições sociais que tomam por base o conhecimento elaborado, considerem tais direções e oportunizem ao aluno uma interpretação dessas diferenças, para que a intervenção pedagógica favoreça a ultrapassagem desses obstáculos num processo articulado de dialogicidade, criticidade e discernimento lógico entre aluno-professor-escola-mídia.

A linguagem da mídia já está incorporada pelo aluno, em virtude da grande presença desses meios fora da sala de aula. É necessário, portanto, que as instituições sociais de formação e a educação escolar discutam, dialoguem e critiquem as tendências dominantes de estereotipação, marginalização e exclusão, pois são esses questionamentos que podem oferecer uma reflexão que possibilite uma formação com autonomia para a contestação e a crítica.

Diante disso, as instituições educacionais, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, devem trazer as mídias para a sala de aula, com o objetivo de envolver o aluno em atividades que promovam a compreensão crítica da sua leitura. Dessa forma, perceber os interesses ocultos existentes por detrás de uma aparente neutralidade que se projeta em imagens ou cenas bem construídas pela mídia portadoras de sensações de bem-estar do homem perante o *status quo* e em suas relações sociais.

## O uso das mídias na educação superior

Nas universidades brasileiras, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), o ensino tradicional ainda se faz presente. As práticas pedagógicas continuam contemplando as influências dos modelos europeus de ensino (com base na doutrina jesuítica), uma vez que preconizam as aulas expositivas para expor os conteúdos previamente estabelecidos e permanecem com leituras e interpretações de texto sempre partindo do professor.

Por outro lado, as experiências educativas com a utilização de produções cinematográficas, mostram que “o educador pode ir muito além da apresentação expositiva dos tópicos em sala de aula, fomentando o debate a partir das cenas do filme e aprofundando as questões com os alunos” (CHRISTOFOLETTI, ([2006?], p. 4). Nesse sentido, o uso do cinema com propósitos educativos permite o seu reconhecimento não apenas como expressão de arte e informação, mas como um instrumento concreto de ilustração de uma determinada situação, e também, como ponto de partida para julgamento e verificação de conteúdos. Diante disso, cabe o reconhecimento de que produções midiáticas, como a linguagem fílmica (texto audiovisual), a linguagem escrita (texto impresso) e a linguagem digital (texto virtual), podem contribuir na prática de ensino docente como “catalisadoras de discussão” (CHRISTOFOLETTI, ([2006?], p. 6) de temas e conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. O exercício dessas atividades de leitura com a utilização dos recursos midiáticos na sala de aula precisam passar pela organização e orientação do professor, consistindo aqui o seu papel de mediador do ensino e da aprendizagem.

Sendo assim, a utilização das mídias no Ensino Superior pode ser vista, num contexto mais amplo, como um ambiente “inovador” de ensino e de aprendizagem. A esse respeito, Castanho (2004, p. 78) afirma que a tomada de ação para mudanças, nas práticas docentes, implica como tarefa docente a investigação e o trabalho coletivo.

No pensamento sobre a prática docente da autonomia, Freire (2004, p. 29) afirma que essa prática envolve uma permanente indagação, busca, constatação e intervenção sobre o ensino e a aprendizagem: “pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Em relação ao trabalho coletivo, Castanho (2004) aponta o exercício da comunicação e da socialização dos êxitos e das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas dos professores. Um exemplo significativo para a mudança seria, portanto, a prática constante do diálogo entre os docentes quanto à definição de conteúdos e de que forma trabalhá-los na sala de aula com os recursos midiáticos. Essas e outras práticas pedagógicas, que podem ser pensadas e aplicadas seguidas de discussões em conjunto, são inovações que o docente do Ensino Superior pode trazer para o interior das salas de aula, bem como para a sua inclusão nos currículos acadêmicos. Assim, a utilização dos recursos midiáticos nas instituições de Ensino Superior pode servir como um meio de se viabilizar novas práticas pedagógicas

docentes e como uma forma de propor diferentes materiais para o ensino acadêmico.

Discute-se, a seguir, a postura crítica que o professor de língua estrangeira precisa ter diante da cultura midiática na sua ação educativa para a formação do aluno.

## **A crítica aos conteúdos midiáticos pelo professor de línguas estrangeiras**

Conhecer línguas (vernácula e estrangeiras) é construir conhecimentos e obter espaços de entendimento entre diferentes culturas por meio da dialogação-constatação-afirmação da própria identidade cultural em reconhecimento e respeito às demais culturas e suas especificidades.

Nesse sentido, as possibilidades que as línguas trazem para outras leituras são focalizadas por Bourdieu (1991). Ele postula que conhecer uma língua estrangeira é ter acesso a outros conjuntos de possibilidades interpretativas, de entendimentos de mundo. Enfim, alcançar outras perspectivas de leitura sobre si, sobre as pessoas e sobre as culturas às quais elas pertencem.

Em se tratando das modernas abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, como a Abordagem Comunicativa, o espaço para outras leituras é pouco explorado, uma vez que a centralidade do ensino está no desenvolvimento das competências linguística e comunicativa do aluno. A ênfase nas chamadas “habilidades da língua” supõe a aplicação das faculdades cognitivas, voltadas para os atos da compreensão auditiva, da fala, da leitura e da expressão escrita à integração dessas “habilidades”.

Moita Lopes (1996) e Wielewicki (2002) reconhecem que o ensino de língua estrangeira tem priorizado uma formação predominantemente linguística, ao focalizar o uso de práticas comunicativas/discursivas e enfatizá-las. Essa postura, de caráter pragmático, ocorre por meio do emprego de metodologias de ensino e de técnicas que contemplam o conhecimento sistêmico (gramática) e de um conjunto de funções comunicativas a partir de situações predeterminadas servindo como regras de uso social da língua que se está ensinando.

A crítica de Moita Lopes (1996) recai sobre o constante uso de técnicas de ensino e de aprendizagem recomendadas por manuais (livros didáticos), como se os alunos fossem “treinados” em certos modismos, típicos de métodos específicos de aprendizagem, sem embasamento teórico e crítico. Para Moita Lopes há uma visão dogmática de ensino e de aprendizagem de línguas envolvendo basicamente o uso de técnicas “prontas e acabadas”.

Moita Lopes (1996, p. 180) segue a sua crítica sobre a atuação do professor no uso das metodologias de ensino de língua estrangeira dizendo que a sala de aula converte-se para ele em um contexto de conhecimento acabado, já pronto sobre o processo de ensino, aprendido dogmaticamente: “A sala de aula é o ‘lugar das

certezas' sobre o que ensinar, o como ensinar e o porque ensinar". Dentro do que o linguista chama de "formação dogmática", preconiza que a teoria da linguagem desenvolvida nessa perspectiva contemporânea de uso social da linguagem precisa ser obrigatoriamente representada pelo professor na sala de aula para que o aluno aprenda a fazer o mesmo em seu futuro contexto de trabalho. Os cursos superiores de formação de professores de língua estrangeira carecem de estudos de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula.

Esses métodos de ensino, ainda segundo Moita Lopes (1996, p. 180), são muitas vezes desenvolvidos por linguistas-pesquisadores (em sua maioria estrangeiros) que não têm conhecimento dos contextos em que se está ensinando a língua estrangeira: especificidades de aprendizagem, necessidades da língua para a realidade de vida do aluno, aspectos culturais e contextos socioeconômicos.

Avalia-se, por essa lógica, que os materiais de ensino ganham certa relevância nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na formação do aluno. Esse processo, o qual deveria consistir da investigação-constatação-afirmação de diferentes usos sociais da linguagem sob as visões de mundo de outras culturas a partir da cultura própria, parece desconsiderar o caráter dialógico e crítico, específico do ensino de línguas estrangeiras.

Nesse sentido, os materiais que deveriam, em princípio, servir como auxílio ao ensino, são reconhecidos como os organizadores e orientadores dos conteúdos e dos métodos pelos quais os conteúdos são transferidos ao aluno. A esse respeito, Wielewiski (2002, p. 115) pondera que, ao que tudo indica, o professor de língua estrangeira trabalha sob situações de ensino aparentemente "eficientes" sem dar importância à "plurissignificância (as várias possibilidades de significado) para a criatividade e senso crítico do aluno".

Desse modo, ainda que surjam questionamentos e inculcações por certos professores com relação às limitações que recaem sobre essas práticas metodológicas e à redução de conteúdos pelos materiais didáticos, a maioria dos docentes não abre mão dessas metodologias estrangeiras, tampouco dos materiais de ensino, pois são considerados eficientes dentro daquilo que se espera de uma formação com qualidade para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a natureza social e dialógica da linguagem perde-se em meio às preocupações de instrumentalizar o aluno com estratégias de desenvolvimento das habilidades linguísticas e da competência comunicativa. Somando-se a isso, Moita Lopes (1996) lembra que o professor deve propor ao aluno o seu engajamento nas práticas discursivas por meio do diálogo e do apontamento de opiniões. É assim que o aluno poderá participar na construção social de significados e na recepção e expressão de mensagens e de conteúdos sobre os diferentes pontos de vista e as ideologias presentes nas mídias, a exemplo, o livro didático utilizado na sala de aula:

aprender a usar a linguagem implica aprender a participar destes papéis sociais que estão no microsomo da sala de aula

evidenciados como reflexo do mundo fora da sala de aula. [...] A sala de aula de línguas neutra do ponto de vista sociopolítico ignora um dos traços essenciais da linguagem, a sua natureza social (MOITA LOPES, 1996, p. 182-183).

Isso, portanto, requer do professor de línguas um repensar sobre a sua atuação como mediador na formação do papel social, político e histórico do aluno: reconhecer que na medida em que o aluno interage social e criticamente na construção de significados sobre os conteúdos veiculados pelas mídias, ele está firmando a sua individualidade como sujeito crítico e afirmando a sua identidade cultural.

Diante das exposições anteriores, como pensar o uso dos recursos midiáticos dentro de uma perspectiva de leitura crítica no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira? É importante reconhecer, primeiramente, que, por trás de todo o produto cultural das mídias (materiais específicos de ensino e mídias de uso social), sempre há uma intenção, seja ela política, econômica, social ou cultural e suas análises e interpretações exigem métodos específicos de leitura crítica.

Com base nos estudos de Kellner (2001), o trabalho com o uso dos recursos midiáticos na sala de aula de língua estrangeira deve passar por uma análise reflexiva que leve o aluno a criar seu próprio modo de se apropriar da cultura de massa, usando a sua cultura como recurso para fortalecer-se e construir significados, identidade e forma de vida próprios e a própria mídia fornece os recursos para esse fim.

Neste sentido, Moita Lopes (1996) lembra que o aparelho da indústria cultural fomenta a alienação do colonizado pelos meios de comunicação de massa e que o ponto de vista dessa ideologia é manter a superioridade do colonizador e a dependência do colonizado a esse sistema. No engajamento político dos Estudos Culturais, as análises não pretendem ser neutras ou imparciais. Assim sendo, a crítica que se pode fazer diante do uso dos recursos midiáticos no ensino de línguas estrangeiras está na relação de poder da língua estrangeira – poder que se afirma nos conteúdos transmitidos pelas mídias – sobre as posturas do professor e a formação do aluno.

A esse respeito Wielewicki (2002, p. 36) diz que as discussões em torno do ensino de língua estrangeira e as relações de poder vêm crescendo nos eventos de formação de professor de línguas: “A hegemonia da língua inglesa, por exemplo, já é problematizada em seu caráter ‘natural, neutro e benéfico’”. Ademais, Paiva (1996) se posiciona nesse debate ao reconhecer que as questões sociais e políticas subentendidas ao ensino de inglês como língua estrangeira têm sido objeto de pesquisas na área da formação de professores.

Diante disso, entende-se que o professor de língua estrangeira pode transformar a sua sala de aula em um espaço para a discussão e para o diálogo, tendo como temas subjacentes os seguintes questionamentos:

- é possível fazer a crítica sobre os efeitos de uma cultura imperialista estando sob sua influência?

- como contestar os discursos midiáticos de narrativas etnocêntricas dominantes na educação brasileira bem como nos materiais de ensino de língua estrangeira?
- como as subjetividades do professor e do aluno são influenciadas pelos padrões linguísticos e culturais estrangeiros?
- de que forma os cursos de graduação com formação em língua estrangeira devem agir para o desenvolvimento de consciências críticas quanto aos processos de imposição de culturas e visões ideológicas do mundo?
- até que ponto as metodologias trazidas pelos livros didáticos estão desvinculadas da função social da língua como emissora e receptora de opiniões e visões críticas?

Em seguida, por meio da relação dialógica existente entre professor e aluno, a qual faz parte desta perspectiva de leitura, pode-se fazer um levantamento *a priori* das mídias mais utilizadas pelos alunos. A partir disso, o professor orienta as atividades que serão realizadas na sala de aula, a curto ou médio prazo, estabelece juntamente com os alunos as mídias que serão utilizadas nas tarefas posteriores de problematização, confrontação, desvelamento e prática libertadora, seguindo a proposta da “educação para a mídia”.

Os temas selecionados para a leitura crítica dos conteúdos transmitidos pelas mídias são tomados, em princípio, como questões problematizadoras que irão gerar os debates e discussões para a análise crítica. O ponto de partida para esta prática, a problematização, pode ser explorada na sala de aula de língua estrangeira por meio dos seguintes questionamentos, os quais servem aqui como exemplo:

- quais as reais necessidades de se aprender uma outra língua?
- a aprendizagem de um outro idioma interfere na identidade cultural do sujeito?
- que aspectos econômicos e políticos estão subjacentes na aprendizagem de uma língua estrangeira?
- por que a língua inglesa é o idioma predominante no ensino regular no Brasil?
- quais são as estratégias para se aprender uma outra língua?
- ao aprender uma outra língua é importante aprender sobre sua cultura? Por quê?
- como se classifica o Brasil em termos linguísticos? É um país monolíngue, bilíngue, trlíngue ou multilíngue? Há variantes regionais? Quais?

A utilização dos recursos midiáticos, nesta etapa, demanda do professor algumas atitudes a serem consideradas *a priori*:

- a) pesquisa aprofundada sobre os temas tratados [pela(s) mídia(s)];
- b) relação dos temas com a realidade cultural e social

do aluno; c) trabalho interdisciplinar podendo envolver as demais áreas de ensino; d) uso da língua que se está ensinando nas atividades orais por meio de debates entre os alunos e discussões em pares ou em pequenos grupos, e e) uso da língua na produção de textos pelos alunos reportando-se aos temas debatidos a partir [da(s) mídia(s)] (ALMEIDA; TERUYA, 2006, p. 364-365).

As etapas posteriores (desvelamento, confrontação e prática libertadora) partirão em conformidade com as mídias utilizadas e a questões anteriormente problematizadas. Para isso, é de extrema importância a mediação das atividades pelo professor. Soares (2000, p. 237) reconhece que é a mediação do professor que pode levar o aluno a “desenvolver a consciência e a criticidade necessárias ao indivíduo”. Por essa mediação do ensino pelo professor na sala de aula de línguas estrangeiras, espera-se o aprimoramento da “capacidade de relacionar conteúdos desvelando interesses e ideologias, além da invasão de culturas estrangeiras que aclimata a informação, artificializa valores e impõe modelos”.

## Considerações finais

Esperamos que uma abordagem teórico-metodológica tenha sido oferecida com relação às possibilidades de uso dos recursos midiáticos pelos professores, atentando-se para uma visão crítica e reflexiva no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na perspectiva dos Estudos Culturais da mídia.

Sugerimos, ainda, a inclusão de disciplinas nos currículos acadêmicos ou de programas de formação continuada de professores que contemplem práticas pedagógicas de leituras críticas sobre os aspectos políticos, ideológicos, econômicos, sociais e culturais subjacentes ao ensino e à aprendizagem de línguas, de modo que os professores de língua estrangeira possam fazer uso de uma metodologia de ensino que favoreça essas discussões..

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA, R. S. *O uso das mídias no ensino de língua estrangeira: concepções e métodos utilizados por professores dos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. [Orientadora: Teresa Kazuko Teruya]. Maringá, 2007.

ALMEIDA, R.; TERUYA, T. K. Uma abordagem pedagógico-crítica do filme “Spanglish” em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. *Contrapontos. Revista de*

*Educação da Universidade do Vale do Itajaí*, v. 6, n. 2, p. 360-365, maio/ago. 2006.

BOURDIEU, P. Editor's introduction. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997.

CARDOSO, R. C. T. *O imaginário comunicativo entre professores de língua estrangeira/inglês: e sua confrontação com teoria externa*. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

CARVALHO, J. A. M. de. *The use of feature films in EFL classes in Brazil*. Bauru: Edusc, 1995. (Cadernos de Divulgação Cultural).

CASTANHO, M. E. L. M. Professores e inovações. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

CHRISTOFOLETTI, R. *Ética e cinema: notas sobre uma experiência didática*. Univale. [2006?]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=64560&type=P>>. Acesso em: 2 fev. 2006.

DRUCKER, P. F. *A sociedade pós-capitalista*. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. p. 1328.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GASPARIN, J. L. Processo sócio-libertador. In: ALTOÉ, A. et al. (Org.). *Didática: processos de trabalho em salas de aula*. Maringá: Eduem, 2005. p. 97-114.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. Memória e pedagogia no mundo maravilhoso da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 132-137.

KARLING, A. *A didática necessária*. São Paulo: Ibrasa, 1991.

KELLNER, D. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MARTIRANI, L. A. O vídeo e a pedagogia da comunicação no ensino universitário. In: PENTEADO, H. D. *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 168.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

PAIVA, V. L. M. de O. *A formação do professor de línguas*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, [2006?]. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/textos.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

PAIVA, V. L. M. de O. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PENTEADO, H. D. Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 13.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO T. M. E. Educação para a mídia: pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, H. D. *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

PRAXEDES, V. Estudos culturais e ação educativa. *Revista Espaço Acadêmico*. [2005?]. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/027/27w/ap.htm>>. Acesso em: 7 dez. 2005.

RICHARDS, J. C. The role of textbooks in a language program. *New Routes*, [s.l.], p. 26-30, Apr. 2002.

SAVIANI, D. Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria. *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 8, p. 63-77. jan./abr. 1997.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TERUYA, T. K. *Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação*. Maringá: Eduem, 2006.

WIELEWICKI, V. H. G. *Literatura e sala de aula: síncopes e contratempos*. A agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

WILKINS, D.A. *Grammatical, situational and notional syllabuses*. Proceedings of the Applied Linguistics. Copenhagen: Oxford University, 1972.

ZUIN, A. A. Seduções e simulacros: considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em Educação. In: PUCCI, B. *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 153-174.

*Recebido em 15 de novembro de 2012.*

**RAQUEL SILVANO ALMEIDA**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora de língua inglesa em cursos livres. E-mail:

**TERESA KAZUKO TERUYA**

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: