

Portais educacionais de língua inglesa: uma alternativa no ensino de leitura a partir da perspectiva intercultural

English educational portals: an alternative in reading teaching through an intercultural perspective

Flávia Medianeira de OLIVEIRA*
UFPEL

* Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: olivafm@gmail.com

Resumo: A leitura de textos se constitui em uma das alternativas pedagógicas que mais contribui para a reflexão dos aspectos sociais e culturais da linguagem em sala de aula. No gênero digital portal educacional de língua inglesa, são disponibilizadas diversas atividades de leitura que podem ser utilizadas por professores em pré-serviço. Neste artigo, discuto a relevância da perspectiva intercultural no ensino e aprendizagem de línguas e apresento a análise de 32 atividades de leitura propostas por quatro portais educacionais de língua inglesa, visando identificar em que medida essa metodologia é utilizada nessas atividades. A pesquisa revelou que os autores das atividades de leitura selecionam textos com enfoque em aspectos culturais e sociais, tais como: protestos, vandalismo, religião, engajamento político, cultura do gueto, sociedade multicultural etc. As atividades de pré-leitura e pós-leitura demonstram alguns dos preceitos da perspectiva intercultural com tarefas que visam estimular a criticidade e o ponto de vista dos aprendizes por meio de respostas abertas. No entanto, a maioria das tarefas de leitura sugere tarefas com respostas fechadas com foco principal na discussão de questões lexicais e gramaticais.

Palavras-chave: Leitura. Perspectiva intercultural. Portal educacional.

Abstract: Reading activities can be a very strong pedagogical option to promote an effective discussion about cultural and social issues in the classroom. The digital genre English Educational Portal displays an amount of reading activities which can be used by pre-service teachers. In this article, I discuss the relevance of the intercultural approach in English teaching and learning and the analysis of 32 reading activities displayed in four English Educational Portals with the objective of identifying in which sense this methodology is emphasized and discussed in these activities. The investigation revealed that reading activities authors have chosen texts which deal with relevant cultural and social questions, such as: protests, vandalism, religion, political engagement, ghetto culture, multicultural society etc. The pre-reading and post-reading activities follow some of the intercultural perspective conceptions with tasks that aim at stimulating learners' criticism and point of view through open-answers. However, the majority of reading activities suggested tasks with closed-answers which emphasized the discussion of lexical and grammatical components.

Keywords: Reading. Intercultural perspective. Educational portal

Introdução

A literatura prévia sobre o ensino de línguas tem mostrado que, em grande parte das escolas brasileiras, as atividades de leitura são propostas como pretexto para a introdução e discussão de aspectos gramaticais. (DOURADO; POSHAR, 2010; OLIVEIRA, 2012; SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013; YANG; WILSON, 2016). Os materiais didáticos adotados pela maioria das escolas parecem não enfatizar ou, no mínimo, assinalar os aspectos socioculturais da linguagem. Quando isso acontece, os professores admitem que têm dificuldades teórico-pedagógicas em propor atividades de leitura crítica que abordem esses aspectos no ensino de línguas. Sobre essa questão, Kramsch (1996, p. 105) declarou, ainda na década de 90, que “na prática professores ensinam linguagem e cultura, ou cultura na linguagem, mas não linguagem como cultura”.¹

Visando uma reflexão sobre essa temática, neste artigo proponho uma discussão acerca dos principais pressupostos teóricos que enfatizam a relevância da perspectiva intercultural no ensino de línguas, mais especificamente, no ensino de leitura em língua inglesa. Além disso, apresento a análise de 32 atividades de leitura disponibilizadas em quatro portais educacionais de língua inglesa, visando identificar em que medida aspectos sociais e culturais da linguagem são enfatizados e discutidos nas tarefas propostas. Mais especificamente, com base na Análise Crítica do Discurso e nas teorias sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas, este estudo investigou em que medida a perspectiva intercultural está sendo adotada pelos autores das atividades de leitura sugeridas nos portais selecionados.

Em termos gerais, a investigação visa contribuir com a prática docente de professores, principalmente daqueles em pré-serviço, propondo uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem das questões culturais e sociais de língua inglesa. Em muitos casos, esses profissionais afirmam não se sentirem qualificados para explorar essas questões. (KRAMSCH, 1996). Assim, observa-se que parece mais tentador e menos problemático o ensino de línguas centrado nas questões gramaticais e de vocabulário, ou seja, ainda prevalece o ensino unilateral, que privilegia somente os aspectos linguísticos.

Entretanto, como afirmam os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 93):

ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir.

Além disso, julgo relevante a seguinte questão apresentada pelo documento (2002, p. 98): a compreensão de que é pela língua que se organizam e se comunicam saberes dos quais os indivíduos devem se apropriar no âmbito

¹ Todas as citações na língua inglesa foram por mim traduzidas.

social e cultural – para gerar significados e integrar-se no mundo de forma crítica e segundo escolhas pessoais no campo das possibilidades da cultura.

Levando em conta esses aspectos, acredito que o ensino de línguas fundamentado na perspectiva da competência comunicativa intercultural contempla esse ponto de vista. Seguindo a linha de pensamento de Agra e Burgeile (2010, p. 17):

o professor, ao ensinar uma LE, deve encaminhar esse ensino integrando as duas faces: a face da língua e a face da cultura por considerar que seja um facilitador do processo ensino-aprendizagem e propiciador de instrumentos que facilitarão a “correta” compreensão de especificidades de contextos e cenários. O que nos conduz a esse ponto de vista é a compreensão de que, com sentidos construídos culturalmente, o falante da LE estará compreendendo significados especializados num determinado grupo social e, com o estudo profundo e simultâneo da língua e da cultura, evitará conclusões ambíguas e obterá bom nível de compreensão.

Especificamente sobre o ensino de leitura, Wallace (1992, p. 63) aponta para a necessidade de o professor buscar “encorajar os alunos a olhar criticamente, não apenas para os textos em si, mas para toda a prática e o processo de leitura como dependentes do contexto social”. Nesse sentido, a autora (1999, p. 67) enfatiza o ato de ler como um processo social:

nós lemos não apenas como indivíduos, mas como membros de grupos sociais, como pais, consumidores ou professores, uma ou outra dessas identidades sociais pode se sobressair em alguma ocasião particular quando nós interagimos com a linguagem escrita. Ao mesmo tempo, nossas interpretações dos textos são socialmente determinadas, dependentes em parte das experiências sociais prévias e do contexto social na qual estamos lendo.

Busquei, portanto, com essa pesquisa, investigar e discutir as questões sociais e culturais e sua relação com o ensino e aprendizagem de língua inglesa, visando proporcionar algumas respostas e orientações aos futuros profissionais dessa área.

Fundamentação teórica

Estudiosos apontam que a globalização, a imigração e o uso das novas tecnologias de informação têm contribuído para o aumento do número de pessoas engajadas em um sistema de comunicação que vai além de suas fronteiras culturais. (CORBETT, 2003; MOTTA-ROTH, 2006; KUPKA; EVERETT; WILDERMUTH, 2007; FANTINI, 2008; VIAN JR., 2008; TILIO, 2009; SCHLATTER, 2009; SALOMÃO, 2011; dentre outros). Ou seja, cada vez mais a participação nos eventos comunicativos exige dos indivíduos não apenas a competência linguística, mas também a percepção

sobre os contextos social, cultural e ideológico dos quais a linguagem está imbuída.

Cito como exemplo o caso de imigrantes que vivem nos Estados Unidos e desejam a cidadania americana. Para participar do processo de naturalização, eles devem ter em mente quais tipos de respostas são esperadas durante a entrevista que compõe esse processo.²

Em âmbito mais geral, a desigualdade entre homens e mulheres é vista sob uma ótica diferente nas culturas ocidental e oriental. Desconsiderar esse fato pode acarretar em choques culturais e problemas de comunicação. Como argumenta Chlopek (2008, p. 10), “a interação comunicativa desprovida de competência cultural adequada frequentemente resulta em incidentes humorísticos ou, na pior das hipóteses, em equívocos ou falha de comunicação”.

O ensino de línguas estrangeiras tem o importante papel de proporcionar a esses indivíduos a oportunidade de desenvolver esses conhecimentos e competências uma vez que é por meio da linguagem que a cultura se configura e vice-versa.

Nesse sentido, é possível dizer que uma das tarefas do professor de línguas é evidenciar ao seu aprendiz que as escolhas linguísticas feitas por ele nos discursos orais e escritos estão impregnadas de significados culturais. (CORBETT, 2003). É impossível fazer uso da linguagem, sem levar em conta seus aspectos sociais, históricos e culturais.

Kramersch (1996, p. 99) acrescenta que

com o crescente número de imigrantes e o acesso eletrônico instantâneo a outras culturas, os educadores são forçadamente lembrados que o conhecimento da língua de um indivíduo não garante a compreensão mútua se, ao mesmo tempo, o conhecimento cultural desse indivíduo não for levado em conta.

A concepção de cultura que investigo nessa pesquisa diz respeito à cultura com c-minúsculo, que corresponde a uma grande variedade de aspectos a serem observados, dentre eles: atitudes, crenças, percepções, normas e valores, relações sociais, hábitos, celebrações, rituais, convenções comportamentais, padrões interacionais e discursivos, linguagem corporal. (CHLOPEK, 2008).

Para Vygotsky (2003), a linguagem é concebida como um sistema simbólico construído e mantido pelos grupos sociais. Sua função é mediar as interações entre os indivíduos, a representação e interpretação do mundo. Em outras palavras, a linguagem se constitui como elemento mediador das relações interpessoais, da construção do pensamento e do compartilhamento de significados entre os indivíduos. Considerando que o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir de trocas com os membros de seu grupo social,

² Ver exemplo no vídeo postado em: www.youtube.com/watch?v=SDb9_CqPUTQ.

Vygotsky estabelece a necessidade de se agregarem os aspectos socioculturais e históricos aos processos biológicos do ser humano.

Considerando essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que o ensino de línguas deve propiciar ao aluno a análise de sua própria língua e cultura, por meio de vínculos com outras culturas – por semelhança e contraste – que lhe permitam compreender melhor sua realidade e as de outros, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural (2002, p. 100). Agra e Burgeile (2010, p. 24) reforçam essa ideia:

a integração linguística cultural no processo de ensino-aprendizagem da LE deve propiciar ao aprendiz ferramentas para que esse aprendiz, em sua prática, evite (ou pelo menos não reforce) generalizações, estereótipos e/ou discriminações. Saber usar o nível certo de polidez ou informalidade no lugar correto e na hora certa pode fazer a diferença em um processo comunicacional.

Nessa mesma linha de pensamento, Schlatter (2009, p. 12) ressalta: “aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação em uma língua estrangeira tem como meta ampliar a participação dos aprendizes nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão” (grifo meu).

Pesquisas na área da Linguística Aplicada evidenciam que, nas duas últimas décadas, o ensino de línguas estrangeiras tem considerado a perspectiva de adotar uma metodologia que privilegie a competência comunicativa intercultural. (KRAMSCH, 1996; CORBETT, 2003; 2010; BIZARRO; BRAGA, 2004; MOTTA-ROTH, 2006; TAVARES, 2006; VIAN JR., 2008; FANTINI, 2008; AGRA; BURGEILE, 2010; SALOMÃO, 2011; OLIVEIRA, 2012; dentre outros).

A competência comunicativa intercultural se configura como uma prática de ensino que possibilita ao educando o desenvolvimento de sua competência linguística e sua conscientização sobre os aspectos sociais, históricos e culturais da linguagem. Assim, tem-se a ideia que linguagem, cultura e ensino estão fundamentalmente inter-relacionados, sendo que essa inter-relação ocupa o centro do processo de aprendizagem. (CLOONAN; SPENCER; SAUNDERS, 2005, p. 29).

Para Fantini (2008, p. 11-12), essa prática se constitui como um “conjunto de habilidades que são necessárias para o indivíduo interagir efetivamente e apropriadamente com outros indivíduos que são linguística e culturalmente diferentes dele”.

Essa perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas propõe que o aprendiz identifique, discuta e negocie os elementos linguísticos que representam e dão sentido à língua-alvo. Da mesma forma, esse aprendiz deve ser orientado a analisar, refletir e avaliar criticamente seu próprio comportamento, suas crenças e atitudes, seu ponto de vista, sua identidade

e, conseqüentemente, comparar esses aspectos culturais com o “outro” (CLOONAN; SPENCER; SAUNDERS, 2005, p. 29).

Fantini (2008, p. 12) acrescenta que o “contato intercultural é uma experiência educacional estimulante porque permite ao educando aprender sobre si mesmo e sobre os outros”. Em sentido semelhante, Corbett (2003, p. 13) afirma:

nós usamos a linguagem para construir e manter a identidade de um grupo e para estabelecer e negociar normas sociais de crenças, atitudes e valores. A metodologia intercultural não deve somente proporcionar informação sobre a cultura-alvo, mas também proporcionar um conjunto de habilidades que permita aos aprendizes avaliar criticamente os produtos da cultura-alvo e, quando relevante, da própria cultura.

Assim, a competência comunicativa intercultural possibilita ao educando construir significados sobre sua linguagem e cultura (*self*) e sobre a linguagem e cultura do “outro” (*other*). Como bem ressalta Salomão (2011), “a educação linguística na sociedade contemporânea requer falantes que sejam capazes de interagir com outros povos, respeitando a cultura do outro, assim como mantendo presente sua própria identidade cultural”. Em sentido semelhante, Motta-Roth (2006, p. 297) salienta que:

o importante é que possibilitemos ao nosso aluno não apenas aprender conteúdos da língua ou obter informações pontuais sobre a cultura-alvo, mas construir conhecimento intercultural a partir dessa experiência pedagógica: discutindo a visão que o Outro tem de nós, determinando se aceitamos ou rejeitamos essa visão e comparando semelhanças e diferenças entre as concepções de mundo nas duas culturas.

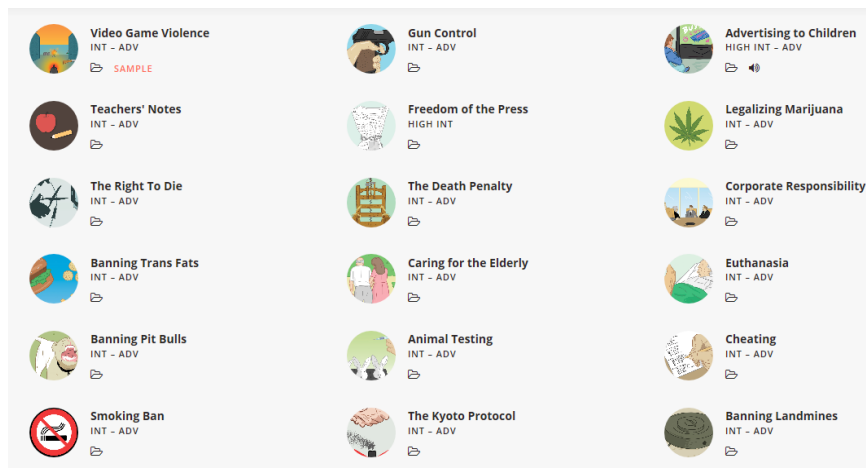
A leitura de textos em língua inglesa se constitui como uma das alternativas pedagógicas que mais contribui para a reflexão dessas questões em sala de aula (BRASIL, 2002). Corbett (2003, p. 33), por exemplo, enfatiza “como textos orais, escritos e visuais podem ser ‘lidos’ como mensagens imbuídas de questões culturais”.

Motta-Roth (2006) defende a ideia de explorar textos publicados em inglês que falam do Brasil como forma de observar nossa cultura sob a ótica cultural do “outro”. Corroborando com a ideia de Kramsch, a autora (2006, p. 295) argumenta que “o diálogo entre culturas nos possibilita entender a posição do outro e também nos leva a compreender melhor nossa própria cultura, de tal modo que reelaboramos e ressignificamos nossas práticas a partir do outro”.

Portais educacionais de língua inglesa disponibilizam diversas opções (fóruns de discussão, publicações, sugestões de links, multimídia, dentre outros) e atividades de leitura no meio digital que podem ser utilizadas por

professores em pré-serviço. Muitas dessas atividades abordam questões culturais e sociais, como mostra o exemplo na Figura 1.

Figura 1 – Tela inicial das atividades de leitura no portal C



No entanto, pesquisas na área de formação de professores indicam que, em muitos casos, esses futuros profissionais afirmam não se sentirem plenamente qualificados para explorar esses aspectos da linguagem na sala de aula. Kramsch (2009, p. 3) ressalta que “os textos são discutidos no que diz respeito ao conteúdo temático, sendo solicitado aos alunos a escrita de ensaios que serão avaliados em termos de gramatical e clareza das ideias”.

Porém, como destacam os PCN+ (BRASIL, p. 2002), quando nossos alunos aprendem uma língua, eles também aprendem sobre sua herança cultural. No ponto de vista de Agra e Burgeile (2010, p. 17), professores devem integrar duas dimensões de ensino, língua e cultura, proporcionando ferramentas que auxiliem os aprendizes a compreender as especificidades de cada contexto. Essa compreensão permite a eles o entendimento dos significados construídos em um grupo social específico e evita a construção de conclusões ambíguas e estereotipadas.

Furner (2008) descreve as dificuldades que estudantes descendentes do povo Maia apresentam quando estudam determinados conteúdos matemáticos em escolas norte-americanas. O pesquisador aponta que esses estudantes têm um sistema de contagem baseado na cultura Maia, o que dificulta a compreensão de simples equações matemáticas. O autor argumenta que:

professores de matemática podem tornar o conteúdo mais significativo para os educandos se houver a conexão entre os temas estudados e a herança cultural dos alunos. Fazendo uso de materiais que se originam das experiências diárias dos aprendizes, os educadores podem introduzi-los a situações de problema-solução mais próximas da realidade (FURNER, 2008).

O mesmo problema é reportado por Whiteford (2009) em um contexto diferente. O autor descreve as dificuldades enfrentadas por um professor americano e uma aluna procedente da Bósnia no que diz respeito às diferenças nos procedimentos de subtrações matemáticas. Para o autor, os professores devem levar em consideração o registro linguístico matemático que os alunos trazem de suas culturas. Em suas palavras (2009, p. 21): “educadores devem honrar, validar e respeitar o conhecimento matemático dos alunos, assim como a sua língua materna e sua cultura”.

Shin (2007) relata as dificuldades pedagógicas que enfrentou no início da carreira como formadora de professores imigrantes nos Estados Unidos. A autora, de procedência coreana, descreve que suas tentativas de aculturação no contexto americano fizeram-na ‘esquecer/omitir’ seus conhecimentos e herança cultural. Mais tarde, Shin percebeu que essa atitude lhe impedia de oferecer contribuições valiosas em termos de formação linguística, sociocultural e pedagógica a esses professores, pois suas experiências como imigrante coreana e as estratégias de ensino e aprendizagem adquiridas não eram compartilhadas com os futuros educadores.

Observando os exemplos acima, é relevante dizer que professores em pré-serviço devem ser orientados sobre as questões socioculturais no ensino de línguas para que possam avaliar e desenvolver criticamente as atividades de leitura em sala de aula. É comum observar que grande parte desses futuros educadores simplesmente transmite informações sobre países da língua alvo, fazendo referências apenas a estórias, lendas, figuras exóticas, datas comemorativas, vestuário e comidas típicas etc. (ALMEIDA, 2008; OLIVEIRA, 2012; SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Os PCN+ (BRASIL, p. 2002) apontam que textos em língua estrangeira devem abordar as diversidades culturais, discutindo questões sociais, tais como: minorias, preconceitos, estereótipos, exclusão, dentre outras. Oliveira (2012, p. 90), no mesmo sentido do documento oficial, ressalta que “professores devem encorajar seus aprendizes a refletir e problematizar sobre a realidade a fim de orientá-los a rever os preconceitos e estereótipos trazidos para a sala de aula através de seu conhecimento de mundo e experiências de vida”.

Nesse sentido, a perspectiva intercultural oportuniza aos professores planejar e desenvolver sua prática pedagógica de modo que os aprendizes possam expandir não somente os saberes linguísticos e discursivos, mas também possam refletir sobre suas atitudes, crenças e ampliar sua consciência crítica. (IANUSKIEWTZ, 2012). Nas palavras de Oliveira (2012, p. 84):

os aprendizes devem (a) tornarem-se mediadores que tenham a habilidade de gerenciar a comunicação e interação entre pessoas de diferentes identidades culturais e línguas; (b) serem capazes de deixar de lado sua própria perspectiva e absorver outra; (c) serem capazes de lidar com diferentes interpretações da realidade e (d) compreenderem que eles assumirão uma

posição privilegiada entre sua própria cultura e a cultura que eles estão aprendendo.

Santiago, Akkari e Marques (2013, p.27) argumentam que a perspectiva intercultural exige uma prática pedagógica que ofereça aos estudantes a possibilidade de trabalharem com múltiplas situações com o objetivo de compreender e refletir sobre o mundo através dos diferentes contextos culturais, históricos e sociais.

Como professora formadora, eu acredito que a temática social e cultural proposta pelas atividades de leitura disponibilizadas nos portais educacionais selecionados podem ser utilizadas pelos professores em pré-serviço como alternativa para o ensino de línguas e cultura. Essas atividades podem contribuir para o desenvolvimento de saberes linguísticos, pragmáticos, socioculturais, interacionais e pedagógicos. Além disso, elas ajudam na reflexão e compreensão de nossa realidade e da realidade da língua alvo.

Metodologia

Esta pesquisa está vinculada aos preceitos teóricos da Análise de Gêneros, Análise Crítica do Discurso e do Ensino e Aprendizagem de Línguas. O *corpus* deste estudo foi composto por 32 atividades de leitura selecionadas de quatro portais educacionais de língua inglesa (A, B, C e D) conforme indicam as figuras abaixo.

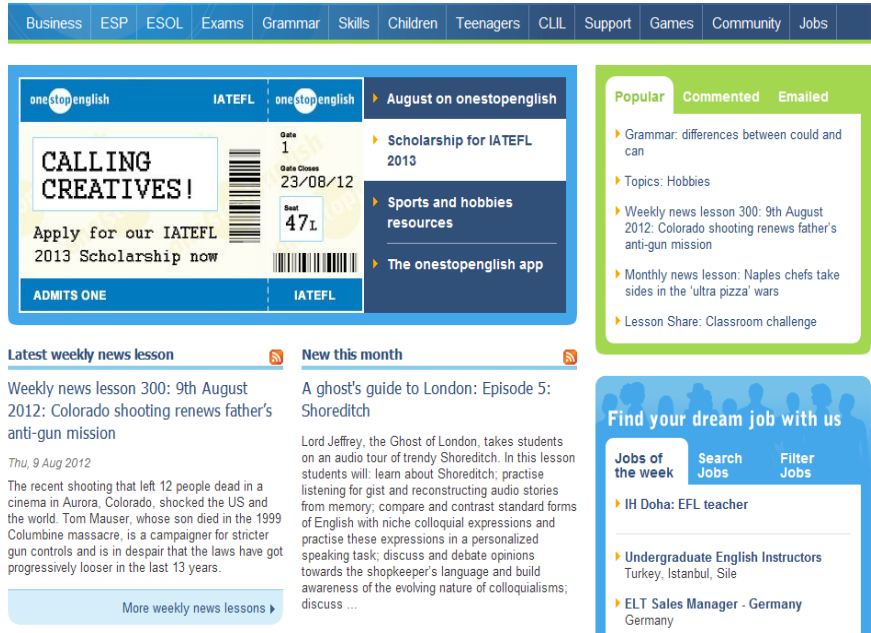
Figura 2 – Tela inicial do Portal A



Figura 3 – Tela inicial do Portal B

Figura 4 – Tela inicial do Portal C

Figura 5 – Tela inicial do Portal D



Para a seleção do *corpus*, foram considerados quatro critérios. Em primeiro lugar, gratuidade, pois a maioria dos portais requer o pagamento de mensalidades para acesso livre aos materiais disponibilizados. Em segundo, atividades de leitura elaboradas para o nível intermediário, pois acredito que esse nível abrange um público-alvo maior e apresenta um número mais elevado de atividades disponibilizadas nos portais.

Como terceiro critério, selecionei atividades que enfatizassem temas sociais, culturais e políticos (temas transversais propostos pelos PCN+), tais como diversidade religiosa, comportamento, datas marcantes, imigração, racismo, orientação sexual, dentre outras, temas comuns na perspectiva intercultural. Como último critério, atividades que apresentassem tarefas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, pressuposto teórico recorrente no ensino de leitura. (WALLACE, 1992; 1999; AEBERSOLD; FIELD, 1997; AJIDEH, 2003).

Com o *corpus* já selecionado, a pesquisa teve como objetivo geral investigar em que medida a perspectiva intercultural está sendo adotada pelos autores/proponentes das atividades de leitura sugeridas nos portais selecionados. Para isso, busquei responder quatro questionamentos:

1. Que tipos de tarefas de leitura são propostas nos portais selecionados?
2. Os textos realmente abordam questões sociais e culturais?

3. Que aspectos da perspectiva intercultural podem ser identificados nas atividades de leitura propostas?
4. As tarefas que compõem as atividades de leitura visam promover a discussão dos temas a partir do ponto de vista do aprendiz (*self*) e do ponto de vista do outro (língua e cultura alvo)?

Para a análise das tarefas de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura) propostas em cada uma das 32 atividades selecionadas, utilizei as categorias sugeridas por Pinto e Pessoa (2009, p. 83). As referidas autoras indicam 10 tipos de tarefas e apresentam os componentes linguísticos que recorrentemente compõem as instruções para a realização de cada uma das tarefas, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 – Categorias de análise das tarefas de leitura

TIPOS DE TAREFA	EXEMPLO LINGUÍSTICO DE INSTRUÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA TAREFA DE LEITURA
1. Cópias	complete, copy, find out, identify, indicate
2. Objetivas	what, who, when, how, where
3. Inferenciais	textual and previous knowledge, critical reading
4. Subjetivas/pessoais	learners' opinion, write about you, talk about you
5. Metalinguísticas	unscramble the sentences
6. Juízo de valor	true or False
7. Yes/No questions	answer the questions (short answers)
8. Associar colunas	match the columns
9. Múltipla escolha	circle, underline, choose the correct alternative
10. Resumo	write, elaborate, rewrite

Pinto e Pessoa (2009) utilizaram essas categorias na análise de tarefas de leitura propostas em dois materiais didáticos impressos de língua inglesa. A análise inicial de minha pesquisa revelou que as tarefas propostas no gênero digital portal educacional se assemelhavam muito às tarefas encontradas pelas autoras. Esse resultado parece indicar que as atividades de leitura disponibilizadas nos portais se constituem como mera transferência do meio impresso para o meio digital. Ou seja, parece haver pouca preocupação por parte dos autores/proponentes com os benefícios pedagógicos que o suporte digital oferece tanto para quem produz (autor), quanto para quem consome (leitor) informações nesse meio.

Sobre as vantagens da leitura no meio digital, Bektas-Cetinkaya (2012, p. 20) assinala que

a leitura online permite aos aprendizes de línguas obterem a informação necessária para produzirem relações online e tornarem-se membros da comunidade na Internet. Além disso, esses aprendizes serão capazes de

estabelecer e manter contatos através da troca de e-mails, fóruns e outros meios eletrônicos. Por meio dessas relações sociais, leitores podem ganhar acesso aos discursos que são criados na língua alvo e que são diferentes de seus discursos nativos.

Na próxima seção, descrevo e comento os resultados que foram revelados após a análise do corpus, buscando responder as perguntas que motivaram esse estudo.

Discussão dos resultados

Em termos gerais, a análise das 32 atividades de leitura disponibilizadas pelos portais revelou que os autores propõem tarefas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, seguindo o modelo apresentado nos materiais didáticos. Há uma preocupação por parte de os elaboradores em propor temas sociais e culturais que estimulem o aprendiz de língua inglesa a discutir questões relacionadas a sua vida, considerando o ponto de vista do “outro” e “seu próprio” (*other and self*).

Giroux (1988, p. 102) advoga em favor de uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias. Igualmente importante é a necessidade de a escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos.

Nesse sentido, são propostas tarefas de pré-leitura que preparam os educandos para a leitura do texto abordado, como por exemplo, promovendo uma discussão prévia do tema selecionado e tarefas de pós-leitura que os instigam a refletir e debater criticamente o tema trabalhado por meio de atividades de *discussion* ou *role play* que promovem a interação entre os aprendizes.

Dessa forma, observei que essas atividades adotam alguns dos pressupostos teóricos da perspectiva intercultural: tarefas que envolvem a troca de conhecimento entre aprendizes e tarefas que estimulem o educando a expressar seu ponto de vista sobre o tema em questão. (CORBETT, 2003, p. 32).

Na opinião de Ajideh (2003, p. 6), “a finalidade das tarefas de pré-leitura é motivar os alunos para que eles queiram ler o texto e prepará-los para que sejam capazes de realizá-lo”. As atividades exemplificadas abaixo apresentam tarefas de pré-leitura que buscam alcançar essa finalidade.

Figura 6 – Tarefas de pré-leitura da atividade A1, no portal A

Task 1 Religion in your country

- What is the main religion practised by people in your country?
- What other religious groups exist?
- Do many people attend church services or other types of service?
- Is there a difference between generations?
- Are older people more or less religious?

2. Your beliefs
Give examples from your own experience, friends and town. Put students in pairs to work through the questions then invite examples from pupils. You could do them as an individual exercise where everyone writes down their thoughts and then you read out the anonymous suggestions to the whole class.

Task 2 Your beliefs

- Which of the below would you describe yourself as?
 - A religious person
 - A fairly religious
 - Not interested in religion at all
 - Other ...
- Do you receive any religious education at school or outside school?
- What types of religious activity are you involved in?
- Do you study any religious texts?
- Do you know anything about world religions?
- Do you in a choir?
- Do you believe in any of the following ideas?
 - Life after death
 - Reincarnation
 - Spirits or ghosts
 - God or some greater power
- Do you have the same religious beliefs as your family and your ancestors?
- Is there something that you really believe in?

Figura 7 – Tarefas de pré-leitura da atividade D4, no portal D

Lead-in

Name one of each of the following. Tell your partner about them, and say what you think of them.

- 1 An American TV programme that is popular in your country.
- 2 An American movie that is popular in your country at the moment.
- 3 Your favourite American movie star.
- 4 An American play that was recently performed in your country.

American cultural product is popular all over the world. Some people think, however, that too much of it has a negative effect on the culture of other countries. What do you think? Discuss the questions below.

- 1 Do you think that TV stations in your country should be obliged to show a high percentage of home produced programmes, or do you think they should be allowed to show whatever they want, even if most of it is American?
- 2 Do you think that cinemas in your country should show home produced movies rather than Hollywood ones, even if fewer people want to go and see them?
- 3 Would you rather go and see a play about issues in your country, starring actors from your country, or well-known American plays starring famous Hollywood stars? Why?

As tarefas apresentadas nas Figuras 6 e 7 demonstram a tentativa de os autores em promover uma discussão que tem como objetivo preparar o aluno para a leitura de dois tópicos polêmicos – religião e invasão cultural americana. É possível observar que as tarefas levam os educandos a expressarem suas opiniões, valores e crenças sobre o tema abordado antes da leitura do texto (*Are older people more or less religious?/Do you believe in life after death, spirits or ghosts?/Do you study any religious texts?/Do you think that cinemas in your country should show home produced movies rather than Hollywood ones, even if fewer people want to go and see them?*).

A realização das tarefas de pré-leitura e leitura, nesse caso, contribui para desenvolver a percepção do aluno da própria cultura por meio do contraste com a cultura estrangeira. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento e, assim, aumentaria a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. (AGRA; BURGEILE, 2010, p. 22).

Como ressalta Chlopek (2008, p. 12), a educação intercultural se constitui como uma prática de ensino que visa estimular “a tolerância, aceitação, compreensão e respeito” por meio das atividades pedagógicas propostas. No caso do *corpus* investigado, diversos temas contribuem para essa reflexão: intolerância religiosa, racismo no futebol, sociedade multicultural, orientação sexual, dentre outras.

No que tange às atividades de pós-leitura, foi possível identificar tarefas que visam estimular a criticidade (KINCHELOE, 1997) dos aprendizes como mostram as Figuras 8 e 9.

Figura 8 – Tarefas de pós-leitura da atividade C3, no portal C

5. The peaceful protest by strikers soon _____ out of control. Riot police arrived on the scene an hour later.

B. Which of the following words does not belong in the group?

1. annoyed	bothered	frustrated	excited
2. university	campus	vandal	tuition
3. riot	control	fight	chaos
4. hide	conceal	mask	restore
5. barricade	fence	tear gas	wall

C. Choose 5 words from the pre-reading vocabulary task. Use the back of your paper to write a fictional news report about a protest in your hometown.

RESEARCH
Who's been protesting recently?

Have any protests been in the news lately? Choose one and do a little research on the Internet. Try to find answers to the following questions:

- Who was protesting?
- What were they protesting about?
- Are they
- Where and when did the protest take place?
- How did the police/military react?
- Did the protesters achieve their goals?

Present your findings to the class.

DISCUSSION QUESTIONS

1. Which types of protests are more effective, peaceful or violent protests?
2. What adjectives can you use to describe people who stand up for their rights?
3. If you had the chance to lead a peaceful protest today, what would it be for?
4. What role does social media play in today's protests?
5. Should protesters have the right to conceal their identity?

Figura 9 – Tarefas de pós-leitura da atividade B1, no portal B

GAY SOLDIERS DISCUSSION

STUDENT A's QUESTIONS (Do not show these to student B)

- a) What did you think when you read the headline?
- b) What springs to mind when you hear the word 'gay'?
- c) What do you think of the lawmakers' decision in the U.S.?
- d) Are you surprised the U.S. banned openly gay men and women from joining the Army?
- e) What do you think of the "don't ask, don't tell" policy?
- f) What effect will this decision have on the professionalism of troops?
- g) Do you think gays and lesbians could have sued the U.S. military for discrimination?
- h) Why would it matter if a soldier was gay or not?
- i) Why do you think it has taken so long to pass this bill?

As tarefas propostas nas Figuras 8 e 9 demonstram a tentativa de seus elaboradores em promover uma reflexão mais aprofundada dos temas abordados – protestos e orientação sexual. Observei que as tarefas não visam apenas revisar os componentes linguísticos da língua, mas também estimular a criticidade dos aprendizes em termos das questões sociais, políticas e culturais que envolvem esses temas (*What role does social media play in today's protests?/ Should protesters have the right to conceal their identity?/ How did the police/military react?/ What springs to mind when you hear the word 'gay'?/ Are you surprised the U.S. banned openly gay men and women from joining the Army?/ Do you think gays and lesbians could have sued the U.S. military for discrimination?*).

Como bem descreve Walczuk-Beltrão (2007, p. 288), esse tipo de atividade contribui para que o aluno tenha “a consciência de como seu próprio comportamento é culturalmente induzido, a consciência de como o comportamento de outras pessoas é culturalmente induzido e a capacidade de expor, em termos culturais, seu próprio ponto de vista”.

O incentivo à reflexão crítica dos aprendizes se faz principalmente por meio de tarefas que promovem a interação entre os mesmos. Das 32 atividades de leitura analisadas, 27 apresentam tarefas de pós-leitura que propõem discussões em duplas (*role plays*) ou no grande grupo (apresentações individuais), conforme as Figuras 10 e 11, a seguir:

Figura 10 – Tarefa de pós-leitura da atividade D2, no portal D

5 Follow up

A class debate.

'Teenage culture is shallow, transient and lacks a sense of history.'

Divide into two groups. Group A must think of five arguments that support the statement above. Group B must think of five arguments against the statement.

For example

Group A	<i>Young people like watching reality TV programmes like Big Brother – they are only interested in celebrities</i>
Group B	<i>Some young pop stars write great songs which say profound things about life and love</i>

When you are ready, each group must present their ideas to the class.

Have a class vote. Find out who agrees, and who disagrees with the statement.

Figura 11: Tarefa de pós-leitura da atividade B3, no portal B

ROLE PLAY

<p>Role A – Religious freedom</p> <p>You think religious freedom is the most important. Tell the others three reasons why. Tell them things that are wrong with their freedom. Also, tell the others which is the worst of these (and why): freedom of speech, freedom to marry who you choose or freedom to wear what you want.</p>
<p>Role B – Freedom of speech</p> <p>You think freedom of speech is the most important. Tell the others three reasons why. Tell them things that are wrong with their freedom. Also, tell the others which is the worst of these (and why): religious freedom, freedom to marry who you choose or freedom to wear what you want.</p>
<p>Role C – Freedom to marry who you choose</p> <p>You think freedom to marry who you choose is the most important. Tell the others three reasons why. Tell them things that are wrong with their freedom. Also, tell the others which is the worst of these (and why): freedom of speech, religious freedom or freedom to wear what you want.</p>
<p>Role D – Freedom to wear what you want</p> <p>You think freedom to wear what you want is the most important. Tell the others three reasons why. Tell them things that are wrong with their freedom. Also, tell the others which is the worst of these (and why): freedom of speech, freedom to marry who you choose or religious freedom.</p>

No que diz respeito à questão da interação, Ianuskiewtz (2012, p. 109) define a perspectiva intercultural:

como um processo de diálogo entre pessoas pertencentes a culturas diferentes; diálogo este que promove a integração e o respeito à diversidade e permite ao educando encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua, ao incentivar o respeito a outras culturas, a superação de preconceitos e do etnocentrismo.

Da mesma forma, Yang e Wilson (2006) destacam que o trabalho colaborativo em pares nas tarefas de leitura auxilia os aprendizes a expandirem seus papéis sociais e colabora para que se tornem leitores mais eficazes, com maior participação na construção do significado dos textos e mais conscientes de como o autor organiza o texto.

Em nosso ponto de vista, as tarefas sugeridas nas Figuras 10 e 11 não apenas colaboram para o desenvolvimento da criticidade, como também auxiliam os aprendizes no aprimoramento do uso da língua inglesa. Ao discutirem essas questões, os educandos fazem uso de suas competências linguísticas e discursivas. Dessa forma, as atividades de leitura propostas pelos portais investigados contribuem para o ensino de língua inglesa e ajudam a promover uma discussão sociocultural dos temas propostos por meio da linguagem. Na concepção de Walczuk-Beltrão (2007, p. 292):

o estudo de culturas estrangeiras dentro da sala de aula pode tornar-se uma experiência libertadora na medida em que o professor, revelando outros pontos de vista e padrões de comportamento, faz seus alunos perceberem melhor, também, a sua própria cultura. Cabe exatamente ao professor de língua estrangeira, portanto, a responsabilidade por criar na sala de aula este ambiente apropriado a interculturalidade. O trabalho do professor é desenvolver as atitudes e habilidades interculturais dos alunos tanto - ou mais - quanto o conhecimento de fatos sobre culturas e línguas.

A análise linguística das tarefas propostas nas atividades de leitura (conforme Quadro 1) indicou a recorrência de seis tipos: cópias, objetivas, inferenciais, subjetivas, juízo de valor e associar colunas.

As atividades de pré-leitura se centram em tarefas com o foco no conhecimento prévio do aprendiz e no vocabulário que será apresentado no texto. De acordo com as categorias propostas por Pessoa e Pinto (2009), encontrei os seguintes tipos de tarefas: inferenciais, associar colunas, e cópias, como mostram as Figuras 12 e 13.

Figura 12 – Exemplo de tarefa de inferenciais no Portal C

Pre-Reading Warm Up Questions ☀

1. Do you ever play video games? If so, how often do you play?
2. Do you have children? Do they play video games and if so, how often do they play?
3. What do you think is the average amount of time school age children in America play video games every day?

Figura 13 – Exemplo de tarefa de relacionar colunas no portal C

B. Vocabulary Preview

Match the words on the left with the correct meanings on the right.

- | | |
|--------------------------------|--|
| _____ 1. watch over | a) to cause something to appear fuzzy |
| _____ 2. play back | b) to observe closely in order to make sure a person or situation stays safe |
| _____ 3. tap | c) to review a recorded version |
| _____ 4. global positioning | d) to use a special device to spy on someone's phone conversation |
| _____ 5. suited | e) using satellite technology to keep track of movement |
| _____ 6. infringement | f) appropriate |
| _____ 7. have a different take | g) to have a different opinion |
| _____ 8. invade | h) a violation or breaking of a contract or right |
| _____ 9. blur | i) one's romantic partner or spouse |
| _____ 10. significant other | j) to go into a place where you aren't welcome |

No caso das tarefas inferenciais, o objetivo é acionar o conhecimento experiencial do aprendiz. Os exercícios são compostos por questionamentos orais ou escritos que visam estimular o leitor a expor sua opinião/

conhecimento prévio, suas previsões/hipóteses sobre o tema abordado no texto que será lido. Ajideh (2003) justifica que por meio dessas tarefas os leitores:

têm a oportunidade de ouvir outras explicações e interagirem com outros aprendizes. Esse processo interativo também proporciona aos educandos aceitarem, rejeitarem ou alterarem suas associações iniciais e lhes permite integrá-las a uma percepção mais acurada do conceito alvo.

Esse ponto de vista resgata o pensamento freiriano, segundo o qual aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, 1985, P. 69). Nessa mesma linha de pensamento, Vygotsky (2003) postula que a construção do conhecimento ocorre a partir da interação do indivíduo com outros indivíduos e com o meio social.

As tarefas de associar colunas e cópias enfatizam a compreensão do vocabulário antes da leitura do texto. É possível observar, entretanto, que são exercícios repetitivos e mecânicos. Muitas vezes, a seleção do vocabulário que o autor considera relevante para a interpretação do texto contem palavras muito distantes do conhecimento prévio ou com as quais os aprendizes não estão familiarizados, como demonstra a Figura 14.

Figura 14 – Exemplo de tarefa no portal D

Vocabulary in context	
Match the verbs from the passage on the left to their definitions on the right.	
erode	help to grow and develop
set	put into words
stifle	encourage
nurture	make less
stimulate	put in place
neglect	ignore
articulate	stop from expressing

Para Wallace (1992, p. 13):

os leitores geralmente não tomam consciência do vocabulário se eles encontrarem palavras não familiares. Se o número de palavras não familiares em um texto é pequeno e seu significado não é crucial para o significado básico da mensagem principal, elas não impedem a construção do conhecimento.

Antunes (2009) ressalta que grande parte das pesquisas relacionadas ao léxico tem se centrado unicamente nos aspectos semânticos. Da mesma forma, na sala de aula, a maioria dos professores tem dado ênfase ao estudo do léxico de maneira descontextualizada, fazendo uso de listas de palavras, dicionários, glossários, dentre outras. Não pretendo afirmar aqui que essa perspectiva de ensino esteja ultrapassada ou não tenha seu valor

em determinados contextos. Assim como Antunes (2009, p. 160), acredito que em muitos casos

as unidades lexicais tem sido vistas apenas como ou os semânticas, para as quais se procura o significado ou os significados dicionarizados. Falta, portanto, perceber a dimensão textual do léxico; falta perceber outras dimensões do léxico, concretamente, sua função enquanto peça da construção, da arquitetura do texto.

Concordo com o argumento da autora de que uma abordagem do léxico que considere as suas funções textuais se constitui em uma estratégia imprescindível para a compreensão dos aspectos globais do texto. Do mesmo modo, as afirmações de Wallace (1992, p. 33) – citando Cook, para quem “a mente, estimulada por palavras-chave, por sentenças do texto ou pelo contexto, ativa o esquema de conhecimento” e “as características cognitivas dos esquemas nos permitem relacionar a informação que chega com aquela que já sabemos” – contribuem para que se possa perceber a relevância do estímulo a *leitura de mundo* (Freire, 1985) durante o processo de compreensão textual.

Nas tarefas de leitura verifiquei dois tipos: juízo de valor e objetivas que visam testar a compreensão do leitor a respeito do texto lido. As Figuras 15 e 16 exemplificam essas tarefas:

Figura 15 – Exemplo de tarefas de juízo de valor no portal B

1. TRUE / FALSE: Read the headline. Guess if a-h below are true (T) or false (F).	
a. A rap artist is using his raps to stop people becoming terrorists.	T / F
b. The rapper believes Yemenis listen to words more than Americans.	T / F
c. The rapper says Yemenis rarely discuss what they hear in his raps.	T / F
d. The rapper's most recent rap combines Arab instruments and hip-hop.	T / F
e. Rapper Snoop Dogg described himself as the American AJ Masaed.	T / F
f. There are fewer computers in Yemen than CD players.	T / F
g. The rapper believes his message will spread quickly across Yemen.	T / F
h. The rapper believes a lack of musical understanding is a problem.	T / F

Figura 16 – Exemplo de tarefas objetivas no portal A

Task 3 Read and find out
<ul style="list-style-type: none">• Where do black people in Britain originate from?• Which country or countries do British Asians come from?• When was the main period of immigration into Britain?• What is the largest ethnic minority in the UK today?

Novamente encontrei exercícios com respostas fechadas que visam apenas extrair/confirmar/checar informações imediatas dos textos. Essas tarefas não oportunizam a construção de conhecimento sobre a linguagem a partir dos elementos contextuais e textuais e nem a interação com os demais aprendizes.

Por fim, a investigação revelou que as tarefas que compõem as atividades de pós-leitura são as subjetivas. Nesse caso, o objetivo dos autores é promover a reflexão crítica do tema proposto no texto. São sugeridas tarefas em pares ou grupos para que os aprendizes possam interagir, trocar experiências e conhecimentos sobre o tópico lido. Exemplifico essas tarefas nas Figuras 17 e 18.

Figura 17 – Exemplo de tarefa subjetiva no portal D

A class debate.
'Teenage culture is shallow, transient and lacks a sense of history.'
Divide into two groups. Group A must think of five arguments that support the statement above. Group B must think of five arguments against the statement.
For example:
Group A *Young people like watching reality TV programmes like Big Brother – they are only interested in celebrities*
Group B *Some young pop stars write great songs which say profound things about life and love*
When you are ready, each group must present their ideas to the class.
Have a class vote. Find out who agrees, and who disagrees with the statement.

Figura 18 – Exemplo de tarefa subjetiva no portal B

INTERNET SAFETY DISCUSSION
STUDENT A's QUESTIONS (Do not show these to student B)

- What did you think when you read the headline?
- What springs to mind when you hear the term 'Internet safety'?
- How dangerous is the Internet?
- Have you ever been the victim of Internet crime or nastiness?
- Do people's characters change when they hide on the Internet?
- What problems exist with kids having mobile phones and being online?
- What should schools tell kids?
- How active must parents be in monitoring their kids' online activities?
- From what age is it for a child to have a mobile phone and be online unattended?
- Are kids better than their parents at using the Internet?

Tomlinson e Masuhara (2013, p. 44) ressaltam a importância das tarefas que estimulam respostas abertas e individuais dos aprendizes, dando-lhes a oportunidade de compartilhar suas ideias com os demais pares sem medo de serem corrigidos pelo professor.

Considero, portanto, que as atividades de leitura analisadas se constituem como uma das possíveis alternativas para o ensino de leitura que vise adotar a perspectiva intercultural. Grande parte das tarefas de pré e pós-leitura sugerem exercícios que abrangem os seguintes aspectos listados por Tomlinson e Masuhara (2013, p. 39).

A perspectiva de ensino intercultural deve propiciar aos aprendizes:

- tomar consciência de que a experiência vivenciada colabora para o processo de aprendizagem;
- descobrir e tornar-se consciente das suposições, crenças, atitudes e senso de valor que conduzem o comportamento em sua língua e cultura (*self*) e na língua e cultura alvo (*other*);
- tornar-se mais tolerante em relação a questões ambíguas.

Por outro lado, algumas das questões fundamentais listadas pelos autores não foram observadas neste estudo. Dentre elas:

- reconhecer possíveis interpretações, evitando conclusões e avaliações pré-determinadas e sem recorrer a estereótipos e etnocentrismo;
- tornar-se capaz de avaliar conflitos reais, analisar suas causas e identificar soluções, buscando prevenir futuras recorrências;
- desenvolver a habilidade de uso da linguagem de maneira apropriada e eficaz em diversos contextos culturais.

Com base nesses resultados, destaco que as atividades de leitura disponibilizadas nos portais investigados podem ser utilizadas como material adicional nas aulas de ensino de línguas. Conforme já mencionei, elas adotam uma boa parte dos pressupostos teóricos estabelecidos pela perspectiva intercultural no que tange ao ensino de língua e cultura. É possível observar que os aspectos históricos, sociais, culturais e interacionais da linguagem estão imbuídos nas tarefas propostas pelos autores. Desse modo, os autores/proponentes das atividades analisadas buscam promover o que Kovalek (2013, p. 788) sugere:

o desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino e aprendizagem de línguas envolve: fornecer aos aprendizes tanto a competência linguística quanto a intercultural; prepará-los para interação com pessoas de outras culturas; capacitá-los no entendimento de pessoas das outras culturas (que são indivíduos com perspectivas, valores e comportamentos distintos) e

ajudá-los na percepção de como esta interação pode ser uma experiência enriquecedora.

Entretanto, como demonstrei anteriormente, essas atividades ainda carecem de tarefas que visem explorar os aspectos textuais de modo mais aprofundado. Nenhuma delas apresenta exercícios que analisem a organização textual, a intertextualidade, a intencionalidade do autor, os elementos textuais utilizados na construção do texto, as funções das escolhas lexicais realizadas pelo autor, dentre outras questões relevantes no processo de ensino/aprendizagem de leitura. Além disso, em pouquíssimos casos, as estratégias de ensino de leitura são utilizadas pelos autores/proponentes.

Considerando esses apontamentos, acredito que futuramente as atividades de leitura apresentadas nesses portais investigados e em outros portais disponíveis na Internet tendem cada vez mais a se adequarem aos preceitos teórico-metodológicos propostas pela perspectiva intercultural uma vez que as mudanças sociais, culturais e linguísticas impostas pela sociedade neste século requerem cidadãos com capacidade, de criticamente, ler, ouvir, refletir, tirar conclusões, estabelecer relações entre os fatos. (ANTUNES, 2009).

Concluo com as palavras de Antunes (2009, p. 93) de que:

só o homem ‘emerso’, de ‘cabeça para fora’, na visão de Paulo Freire, é capaz de ‘vir à tona’, olhar em volta, perceber o entorno. A leitura nos dá esse poder de emersão, nos confere esse poder de enxergar e perceber o que nos circunda, a fim de, como cidadãos, assumirmos nossos diferentes papéis na construção de uma sociedade que respeite a lógica do bem coletivo e dos valores humanos.

Considerações finais

Esse trabalho buscou atingir dois objetivos. Em primeiro lugar, apresentar uma discussão teórico-metodológica a respeito da perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Em segundo, relatar os resultados da investigação de atividades de leitura propostas em quatro portais educacionais direcionados a professores de língua inglesa.

A análise revelou que os autores/proponentes das atividades de leitura utilizam tarefas de pré-leitura, leitura e pós-leitura recorrentemente (questionamento de pesquisa 1) e demonstram preocupação em propor temas sociais, culturais e históricos que estimulem a criticidade dos educandos, que os levem a discutir o seu ponto de vista do assunto em contraste com o ponto de vista do *outro*, como observei nas tarefas de pré-leitura (questionamento de pesquisa 2).

Do mesmo modo, autores/proponentes apresentam tarefas de pós-leitura que promovem a interação entre os aprendizes (em torno de 90%

das atividades investigadas). Essas tarefas colaboram para o aprimoramento das habilidades de produção oral (*speaking*), assim como ajudam no desenvolvimento das competências linguística e discursiva (*writing*).

Novamente, é possível identificar preceitos da perspectiva intercultural, pois os exercícios de pós-leitura visam estimular a troca de experiências, opiniões, pontos de vista entre os aprendizes (questionamentos de pesquisa 3 e 4). Além disso, os temas abordados incitam os educandos a refletir e discutir sobre sua própria realidade, sua língua e cultura (*self*), podendo assim assimilar e analisar as similaridades e diferenças que se apresentam em relação à realidade, língua e cultura do outro (*other*).

No que tange à investigação mais detalhada das tarefas propostas, as atividades de pré e pós-leitura sugerem exercícios com respostas abertas que proporcionam a participação mais efetiva dos educandos e colocam o professor no papel de mediador/estimulador das discussões.

Por outro lado, as tarefas de interpretação textual estão centradas em exercícios com respostas fechadas, cujo principal objetivo parece ser a verificação/checagem das informações contidas nos textos, sem a exigência de reflexão crítica e/ou análise mais apurada dos fatores linguístico-discursivos e textuais. Nota-se aqui o foco na mera transmissão de conhecimentos, tendo o professor o papel mais centralizador.

Sobre essa questão, Giroux (1988, p. 48) propõe que cabe a esse profissional:

estabelecer as condições pedagógicas nas quais os estudantes se expressem. (...) também propiciar outras experiências culturais e formas de conhecimento como parte da necessidade de apropriá-las criticamente, de tal maneira a ajudar os estudantes a desenvolverem as habilidades, os valores e o senso de responsabilidade de que precisam para se tornarem cidadãos criativos, críticos e éticos.

Levando em conta essa perspectiva, concordamos como Tilio (2012, p. 1020) que o objetivo maior da aprendizagem de uma língua estrangeira “é possibilitar ao aluno agir no mundo social, entendendo-o melhor e podendo eventualmente vir a transformá-lo”.

Referências

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. New York: Cambridge University Press, 1997.

AGRA, K. L. O.; BURGEILE, O. A necessária integração da língua e da cultura no ensino de língua estrangeira. **Revista Signum: Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 2, p. 15-29, 2010.

AJIDEH, P. Schema theory-based pre-reading tasks: a neglected essential

in the ESL reading class. **The Reading Matrix**, v. 3, n. 1, Apr., 2003.

ALMEIDA, A. E. **Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira**. 2008. Tese de Doutorado. (Doutorado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

BEKTAS-CETINKAYA, Y. Reading experiences of nonnative English speaking preservice English teachers: a Turkish case. **TESOL Journal**, v. 3, n. 1, p. 17-32, 2012.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In: **Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito**. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, p. 57-70, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. 244p.

CHLOPEK, Z. The intercultural approach to EFL teaching and learning. **English Teaching Forum**, n. 4, p. 10-27, 2008.

CLOONAN, A.; SPENCER, A.; SAUNDERS, S. **Developing Intercultural Understanding An Introduction for Teachers**. Australian Government, 2005.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English Language Teaching**. Multilingual Matters Ld, 2003.

_____. Explore, reflect and discuss: intercultural activities for the language classroom. **New Routes Magazine**, n. 42, p.14-18, Sep. 2010.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação lingüística no mundo globalizado. In: SANTOS, P. & ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.) **Língua e cultura no contexto de português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 33-52.

FANTINI, A. Expanding the goal of ESOL. **Essential teacher**. Teachers of English to Speakers of Other Languages, v. 5, n. 1, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1985.

FURNER, J. Connecting students to their culture by exploring Mayan mathematics. **Essential Teacher**, v. 5, n. 1, p. 26-28, Mar. 2008.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

IANUSKIEWTZ, A. D. Aspectos inter (culturais) no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Illuminart**, Ano IV, n. 8, p. 105-118, nov. 2012.

KRAMSCH, C.; CAIN, A.; MURPHY-LEJEUNE, E. Why should language teachers teach culture. **Language, Culture and Curriculum**, v. 9, n. 1, p. 99-107, 1996.

KRAMSCH, C. **The multilingual subject**. Oxford University Press, 2009.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOVALECK, O. Aspectos (inter) culturais na análise de atividades de um livro didático de língua inglesa vinculada à proposta de mudança. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 783-797, 2013.

KUPKA, B.; EVERETT, A.; WILDERMUTH, S. The rainbow model of intercultural communication competence: a review and extension of existing research. **Intercultural Communication Studies**, v. 26, n. 2, 2007.

MOTTA-ROTH, D. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C.; RICHTER, M. G. (Orgs.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006. v. 01.

OLIVEIRA, A. P. Tips for teaching culture in a globalized world. In: DE LIMA, D. C. **Language and its cultural substrate**: perspectives for a globalized world. São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 83-107.

OLIVEIRA, F. M. **A análise de propostas pedagógicas em portais educacionais para docentes de língua inglesa**: implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto digital. 2009. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didática de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 79-97.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **DELTA**, v. 27, n. 2, 2011.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A. & MARQUES, L. P. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SHIN, S. J. For immigrants students, the ESOL glass is half-full. **Essential Teacher**, v. 4, n. 4, p. 17-19, Dec. 2007.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAVARES, R. R. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: TAVARES, R. R. (Org.) **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 17-27.

TILIO, R. Reflexões acerca do conceito de cultura. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 28, jan./mar. 2009.

_____. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e panorama atual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. Material developers for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. São Paulo: Mercados das Letras, 2013. p. 29-54.

VIAN JR., O. **Língua e cultura inglesa**. Curitiba: IESDE, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALCZUK-BELTRÃO, A. Comunicação intercultural: novo caminho para as aulas de língua estrangeira. **Itinerários**, v. 6, 2007.

WALLACE, C. Critical language awareness: key principles for a course in critical reading. **Language awareness**, v. 8, n. 2, p. 98-110, 1999.

_____. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. **Critical language awareness**. London: Longman, 1992. p. 59-92.

WHITEFORD, T. The culturally responsive mathematics classroom. **Essential Teacher**, v.6, n. 1, p. 19-21, Mar. 2009.

YANG, L.; WILSON, K. Second language classroom reading: a social constructivist approach. **The Reading Matrix**, v. 6, n. 3, p. 364-372, dec. 2006.

Recebido em julho/2016

Aceito em março/2017