

O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Elio Marques de Souto Júnior (UFRJ)
eliomsj@yahoo.com.br

RESUMO

Com base na perspectiva dialógica, o objetivo deste minicurso é refletir acerca do letramento crítico no ensino de línguas. O discurso é uma forma de agir no mundo e sobre os outros e, por isso, ele não é neutro, mas está sempre a serviço da ideologia, determinando significados e estabelecendo relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001). Baseado nos pressupostos da linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2004, 2006), que aborda questões de desigualdade, discriminação, identidade, diferença etc., o letramento crítico busca problematizar quais valores e representações estão presentes nos textos e quais estão excluídos (BENESCH, 2010; ALANTZIS & COPE, 2012). Nesse sentido, o gênero do discurso, enquanto manifestação social das práticas discursivas (TÍLIO, 2012), constitui uma ferramenta importante para o letramento crítico. Dessa forma, o ensino crítico de línguas pressupõe uma relação dialógica entre professor, texto e aluno a fim de desenvolver a consciência crítica dos estudantes (BAKHTIN, 2004; BENESCH, 2010; MATUSOV, 2009; PENNYCOOK, 2001).

Palavras-chave: Letramento. Ensino/Aprendizagem. Ensino de línguas. Aprendizagem de línguas.

1. Introdução

A compreensão de língua como discurso revela que o ensino de língua não pode se restringir aos aspectos linguísticos e nem levar à noção de que o texto será entendido na sua totalidade caso todos os itens lexicais forem conhecidos pelo leitor (KALANTZIS & COPE, 2012; LUKE & FREEBODY, 1997). Assim, concebendo a linguagem como prática social (MOITA LOPES, 2006, 2013), o texto é visto como uma construção discursiva situada em um contexto sócio-histórico específico (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004).

Além disso, é preciso considerar as condições de produção, recepção e circulação dos textos, bem como as escolhas lexicais e gramaticais, de modalidade textual e de gênero que dependem do propósito discursivo da interação verbal, do interlocutor, da intenção comunicativa e da enunciação (BAKHTIN, 2011; KALANTZIS & COPE, 2012). Destarte, o gênero é o mediador das relações sociais, uma vez que reflete os interesses sociais das diferentes classes sociais (BAKHTIN, 2011).

Sendo assim, os discursos estão inscritos em regimes de poder (FOUCAULT, 2002) e são investidos ideologicamente (FIORIN, 2012). Os textos, pois, expressam um determinado ponto de vista e, por isso, nunca são desinteressados. Com efeito, o discurso é o meio pelo qual o poder e a ideologia dominante circulam no meio social (FAIRCLOUGH, 2010). Por conseguinte, cabe à escola conscientizar os estudantes acerca dessas questões.

Hooks (1994) concebe a educação como um ato performativo, ou seja, como uma prática transformadora e libertária. Nesse sentido, Garcia (2002) argumenta em favor de uma educação crítica a fim de empoderar os alunos para que possam exercer a cidadania de forma plena. Desse modo, Fairclough (1992, 2010) e Freitas (2013) propõem uma nova maneira de pensar o ensino de língua que considere a linguagem e o poder que ela exerce na sociedade e nas relações entre os atores sociais.

Nesse contexto, o letramento crítico aparece como um meio para desenvolver a agência dos alunos na compreensão e construção de significado (MCLAUGHLIN & DEVOGD, 2004). Ao perceber que os textos não são apenas um mero instrumento de representação da realidade, mas também a constroem, assim como os interlocutores da prática discursiva (MOITA LOPES, 2002), os estudantes serão capazes de assumir um papel mais ativo na leitura de textos, tornando-se críticos das ideias expressas neles.

2. *A linguística aplicada contemporânea*

Na contemporaneidade, a linguística aplicada, ao ampliar seu escopo, afastando-se da visão de aplicação de conhecimentos advindos da linguística no ensino/aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 2009), volta-se a outros contextos, como a delegacia de polícia, consultório médico, mídia etc., não se restringindo à sala de aula. Assim, ao conceber a linguagem como prática social, a linguística aplicada pode ser definida como “a investigação teórica e empírica dos problemas do mundo real no qual a linguagem é uma questão central” (BRUMFIT, *apud* DAVIES & ELDER, 2004, p. 3).

Assumindo o papel crucial na vida social, a linguística aplicada enfatiza, pois, “a situacionalidade cultural, institucional e histórica da ação humana” (WERTSCH, *apud* MOITA LOPES, 2009, p. 18). Dessa forma, buscando dar conta da complexidade do mundo atual, a linguística aplicada contemporânea adota uma abordagem mestiça, híbrida (MOITA LOPES, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), assumindo uma postura indisciplinar, ou seja, como área de estudo interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Além disso, a linguística aplicada rejeita a relação dicotômica entre teoria e prática, destacando seu caráter complementar (MOITA LOPES, 2006). Necessita-se também de um outro sujeito para linguística aplicada, aquele que vive nas margens e é excluído da sociedade. Ademais, é preciso levar em conta questões de ética e poder na produção de conhecimento na linguística aplicada.

A linguística aplicada crítica emerge nesse contexto no qual se configura uma nova agenda para a linguística aplicada (PENNYCOOK, 2006). A linguística aplicada crítica caracteriza-se por

uma completa nova série de problemas e preocupações, questões como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, diferença, desejo ou a reprodução de alteridade que não haviam sido considerados até agora como preocupações relacionadas à linguística aplicada (PENNYCOOK, 2004, p. 803-804).

Destarte, a linguística aplicada crítica rompe com o positivismo e estruturalismo iluminista (PENNYCOOK, 2007) e busca estabelecer uma relação com a linguística aplicada tradicional dedicando-se a questões sociais mais amplas.

Pennycook (2006) sugere uma linguística aplicada transgressiva que inaugure um novo modelo teórico de pesquisa. Considerada uma forma de antidisciplina, a linguística aplicada transgressiva não é “um método, um conjunto de técnicas ou um corpo fixo de conhecimento” (PENNYCOOK, 2004, p. 803), “mas uma forma problematizadora de

pensar e fazer, não sendo somente um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico” (PENNY-COOK, 2006, p. 67).

O termo transgressivo refere-se à ação de repensar a teoria e a política tradicionais (PENNYCOOK, 2006). Além disso, “as teorias transgressivas não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (JENKS, *apud* PENNYCOOK, 2006, p. 74). Transgredir significa também questionar as oposições entre categorias, reconhecendo as relações de poder implicadas na categorização. Desse modo, o letramento crítico insere-se na vertente crítica da linguística aplicada, uma vez que busca problematizar questões sociais cruciais para a vida social.

3. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de línguas

De acordo com Fabrício & Moita Lopes (2010), letramento é “uma miríade de práticas de construção de significado por meio das quais os participantes, conjuntamente, aprendem a abordar textos midiáticos, entre outros, como artefatos culturais” (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2010, p. 285). Nesse sentido, o letramento é entendido como prática sociocultural (MOITA LOPES, 2013).

Kalantzis & Cope (2012), ao enfatizarem a necessidade de um ensino crítico de língua, apontam o letramento crítico como um meio para alcançar tal objetivo. A noção de letramento crítico surgiu na segunda metade do século XX a fim de conscientizar os sujeitos sobre o seu papel na sociedade e sobre as relações entre discurso e poder. Pennycook (2006) distingue quatro significados da palavra crítico, a saber, “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”. (PENNYCOOK, 2006, p. 67)

Como afirma Pennycook (2007), o uso do termo crítico não busca apenas referir-se a uma postura crítica em relação ao pensamento canônico ocidental, mas, ao contrário, propõe uma noção de crítico como uma prática transformadora.

A definição de letramento crítico é bastante ampla, pois essa perspectiva recebeu várias influências, tais como a abordagem pós-estruturalista, a feminista, a pedagogia de Paulo Freire e as abordagens crítico-analíticas de textos (LUKE, *apud* PENNYCOOK, 2001). Nesse sentido, Luke & Freebody (1997) afirmam que

o letramento crítico não consiste numa abordagem única, ele demarca uma coalizão de interesses educacionais comprometidos e engajados com as possibilidades que as tecnologias da escrita e outros modelos de inscrição oferecem com vistas a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e política (LUKE & FREEBODY, 1997, p. 1).

No entanto, o que todas as perspectivas têm em comum é o fato de se ocuparem da relação entre língua e visões de mundo, poder, práticas sociais, cidadania, identidade, interculturalidade e ações globais/lo-cais (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004; PENNYCOOK, 2001).

Conforme Mclaughlin & Devoogd (2004),

O letramento crítico considera os leitores como participantes ativos do processo de leitura e os convida a ir além da aceitação passiva da mensagem do texto para questionar, examinar ou contestar as relações de poder que existem entre leitores e autor (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 15).

Nesse sentido, a questão do poder é central no letramento crítico, permitindo a conscientização crítica dos alunos e a consequente transformação social por meio da reflexão (FREIRE, *apud* MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). A abordagem crítica do letramento busca compreender por que o autor escreveu sobre um tema específico a partir de uma determinada perspectiva, escolhendo incluir uma visão de mundo particular e excluir outras (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Desse modo, compreender os significados criticamente implica questionar por que determinadas vozes foram privilegiadas no texto e a visão de mundo que ele expressa.

A noção de voz, segundo Pennycook (2001), é útil para pensar o silenciamento e exclusão da cultura, ideias e língua daqueles marginalizados pela prática pedagógica. De fato, "voz constitui o ponto central de uma teoria crítica da educação: a concepção de voz representa os exemplos sem paralelo de autoexpressão através dos quais os alunos afirmam suas próprias identidades de classe, cultural, racial e de gênero" (GIROUX, *apud* PENNYCOOK, 2001, p. 101). Dessa forma, o letramento crítico busca desafiar estruturas sociais que estabelecem desigualdades, dando voz, assim, aos grupos subordinados e oprimidos (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004).

O conceito de voz é essencial na perspectiva de letramento de Paulo Freire (PENNYCOOK, 2001), principal expoente da pedagogia crítica no Brasil (GARCIA, 2002). A pedagogia crítica é uma tendência que visa formar "sujeitos esclarecidos, de princípios, ativos, autorreflexivos, plenamente desenvolvidos, capazes de se engajarem na construção de uma sociedade igualitária e emancipada" (GARCIA, 2002, p. 15). Tal tendência estuda as relações entre poder, saber e sujeito a fim de conscientizá-lo, educando-o para a liberdade.

Na prática crítico-pedagógica de Paulo Freire, o letramento é visto como um meio de conscientizar os sujeitos para que possam compreender que sua condição não é natural, podendo ser transformada desde que assumissem uma postura mais ativa (PENNYCOOK, 2001). Não obstante, a mera conscientização acerca das desigualdades sociais não levaria à mudança, sendo necessário o que Freire (1970), citado por Mclaughlin & Devoogd (2004), chamou de práxis que pode ser definida como o "ciclo de reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, *apud* MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 16).

De acordo com Pennycook (2007),

A pedagogia crítica busca compreender e criticar o contexto histórico e sociopolítico da escolarização, bem como desenvolver as práticas pedagógicas que buscam não só mudar a natureza da escolarização, mas também da sociedade mais ampla (PENNYCOOK, 2007, p. 42).

Dessa forma, nessa perspectiva, os diferentes tipos de conhecimentos, que são legitimados e produzidos no ambiente escolar, são explorados e questionados. Tal posição enfatiza como, nas escolas e a partir delas, a construção de subjetividades, além de uma deslegitimação da cultura popular e da voz dos alunos. Consoante Kalantzis & Cope (2012), a pedagogia crítica, assim como o letramento crítico, objetivam problematizar questões sociais como injustiça social e discriminações baseadas no gênero, na sexualidade, raça, classe social etc.

Para Freire (1983), citado por Mclaughlin & Devoogd (2004), a linguagem e o letramento são elementos indispensáveis para a transformação social. Uma vez que a linguagem e a realidade estão dialeticamente entrelaçadas, a compreensão crítica de um texto deve associá-lo ao seu contexto. Nas palavras de Freire (1970), "ao invés de aceitar passivamente a informação apresentada, leitores não devem apenas ler e entender a palavra, mas ler o mundo e entender o propósito do texto para evitar serem manipulados por

ele" (FREIRE, *apud* MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 20-21). Com efeito, os alunos serão capazes de compreender além do significado literal dos textos, considerando sua função e contexto de produção.

Ler o mundo implica tentar compreender o que o autor quer expressar com determinado significado e como estes são comunicados (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Tal posição "requer que os leitores [...] reflitam sobre os propósitos dos textos e sobre o estilo do autor" (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 21). A partir dessa perspectiva, ler significa analisar, avaliar e pensar criticamente sobre os textos. Desta feita, os alunos devem tornar-se críticos textuais, propondo significados alternativos para um mesmo texto.

Na abordagem crítica do letramento, a noção do discurso, seja oral, escrito ou multimodal, isto é, composto por diversos sistemas semióticos, como prática social exerce um papel central (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Com efeito, "o estudo crítico da linguagem [...] pode revelar os processos pelos quais a linguagem funciona para manter e mudar as relações de poder na sociedade", aumentando "a conscientização do modo como a linguagem contribui para o domínio de algumas pessoas sobre as outras" (FAIRCLOUGH, *apud* PENNYCOOK, 2007, p. 40). A conscientização, pois, constitui um meio para que se alcance a emancipação.

Estando o poder e a ideologia inscritos nas práticas discursivas, é possível concluir que a desigualdade social é refletida e construída pela linguagem (FAIRCLOUGH, *apud* PENNYCOOK, 2007). Percebe-se, assim, que a relação entre linguagem e poder é fundamental para o letramento crítico (BENESCH, 2010; KALANTZIS & COPE, 2012; MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). De fato,

O poder é central para o conceito de discurso, um reconhecimento de arranjos hierárquicos, favorecendo alguns discursos e desvalorizando outros nos contextos sociais. O poder, como uma ferramenta teórica, destaca a dominação de certas práticas discursivas e a subordinação de outras, em textos, instituições e interações sociais (BENESCH, 2010, p. 112).

Nesse sentido, as práticas discursivas nas quais os sujeitos se engajam estabelecem e sustentam relações de poder, nem sempre assimétricas, mantendo a dominação de um grupo sobre o outro.

Sendo assim, o estudo da língua deve levar em consideração as condições específicas de produção dos discursos e sua função social na comunicação (CUNHA, 2008). Bakhtin (2011), afirma que a comunicação verbal se dá por meio de gêneros discursivos que são "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2011, p. 262). Esse autor ressalta ainda que os gêneros são tão variados quanto as esferas da comunicação humana. Percebe-se, pois, a importância do contexto social no estudo e ensino da língua. Nas palavras de Tílio (2012), os gêneros são "manifestações sociais da linguagem" (TÍLIO, 2012, p. 213).

Tílio (2012) articula a teoria funcionalista da linguagem e a teoria bakhtiniana na análise dos gêneros do discurso. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), os textos, enquanto sistemas de significação complexos funcionalmente motivados, podem ser descritos com base em três metafunções: a ideacional, que dá conta do contexto situacional, a interpessoal, que considera os participantes e suas relações nas interações discursivas, além da estrutura formal dos textos e a textual, que refere-se às escolhas léxico-gramaticais dos textos. Na teoria dos gêneros de Bakhtin (2011), estes são caracterizados por três dimensões: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo que se assemelham respectivamente às metafunções da linguagem. Assim, Tílio (2012) propõe as seguintes categorias para analisar os gêneros:

(I) ideacional temática, que representa e constrói experiências e a realidade social; (II) inter-pessoal composicional, que estabelece relações sociais e de poder entre os interlocutores da prática discursiva e textual estilística, que organiza e estrutura o discurso linguística e formalmente (TÍLIO, 2012, p. 213-4).

Destarte, a prática crítica no ensino de língua busca empoderar os alunos a fim de que possam tornar-se sujeitos reflexivos acerca das mais variadas práticas sociais (FREITAS, 2013). Assim, concebendo o conhecimento como dialogicamente construído (FREIRE, *apud* FREITAS, 2013), "o diálogo está no centro da educação empoderadora, abrindo espaço para a elaboração e o exercício do pensamento crítico" (SHOR, *apud* FREITAS, 2013, p. 29). Da mesma forma, Hooks (1994), citada por Freitas (2013), aponta o diálogo como um elemento que permite que tanto alunos quanto professores possam, ao compartilhar experiências, alcançar desenvolvimento intelectual.

4. *A perspectiva dialógica da aprendizagem*

Holquist (2002), ao estudar a obra de Bakhtin, afirma que não só a linguagem, mas também a vida e o conhecimento são dialógicos, o que tem um grande impacto para pensar o processo de ensino/aprendizagem (MATUSOV, 2009). Nesse sentido, na medida em que o significado é construído na interação social, Matusov (2009) aponta que "a educação é essencialmente dialógica" (MATUSOV, 2009, p. 1), evidenciando o papel do diálogo na aprendizagem. De fato, as relações dialógicas nas quais estão envolvidos os atores do processo pedagógico, permite que se crie um ambiente propício de aprendizagem.

O dialogismo, como teoria da aprendizagem, institui relações com base na interação das diversas vozes que constituem e atravessam os enunciados. A esse respeito, Bakhtin (2004) afirma que

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum entre o locutor e o interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 113).

A palavra, pois, adquire significado na interação mediada pela linguagem com o outro. Portanto, a construção do significado e, conseqüentemente, do conhecimento são alcançados através do diálogo entre interlocutores (MATUSOV, 2009). Os significados são, destarte, construídos e negociados nas interações verbais (MOITA LOPES, 2002). Desse modo, percebe-se que as interações dialógicas, ocorridas na sala de aula, são fundamentais na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o diálogo assume uma enorme relevância na aprendizagem, além de ser condição para que ela ocorra (MATUSOV, 2009). O fenômeno social da interação verbal implica uma relação dialógica entre professor e alunos e transforma a sala de aula em um espaço de produção de significados. De acordo com Bakhtin (2004), "é a partir da interação [...] que há a internalização de um saber construído com o outro" (BAKHTIN, 2004, p. 130).

Matusov (2009), ao destacar o papel do diálogo na aprendizagem dialógica, argumenta que "o diálogo é a busca por informação com os outros e originada do outro" e acrescenta que a pedagogia dialógica pode ser definida "como discurso internamente persuasivo com o qual os participantes estão buscando a verdade, a verdade não nasce nem é encontrada na cabeça de um indivíduo, ela nasce entre pessoas buscando coletivamente a verdade, no processo da sua interação dialógica" (BAKHTIN, *apud* MATUSOV, 2009, p.

116). Esse é o princípio dialógico da aprendizagem na qual os sujeitos constroem significados por meio das interações comunicativas das quais participam.

5. *Considerações finais*

Travaglia (2013) propõe a renovação do ensino de língua, rejeitando o ensino tradicional, baseado na gramática normativa, em favor de um ensino voltado para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. De fato, a prática pedagógica de alguns professores ainda centra-se em uma abordagem prescritiva da gramática. Tal abordagem baseia-se em atividades descontextualizadas e, por isso, distantes da realidade do aluno. Todavia, o desenvolvimento da ciência linguística permitiu que a educação linguística evoluísse.

Nesse sentido, a proposta de um ensino crítico de língua passou a constituir o foco do processo de ensino/aprendizagem (FAIRCLOUGH, 1992, 2010; MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). A perspectiva crítica do ensino de língua, pois, concebe a língua como um instrumento de interação e um fenômeno dinâmico. Portanto, o letramento crítico, como uma abordagem de ensino, busca problematizar questões de escopo social mais amplo, destacando a relação dos discursos com domínios do poder, além de conscientizar os alunos acerca de como os textos constroem a realidade e os sujeitos engajados nas práticas discursivas (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BENESCH, S. Critical praxis as materials development: responding to military recruitment on a U. S. campus. In: HARWOOD, N. (Ed.). *Language teaching materials: theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 2010).
- CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTTELOTTA, M. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.
- DAVIES, A.; ELDER, C. Applied Linguistics: subject to discipline. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004.
- FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. da. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar entre oscilações e desestabilizações sutis. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. da. (Orgs.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- FAIRCLOUGH, N. Introduction. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical language awareness*. London: Longman, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 2010.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2012.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Grall, 2002.

- FREITAS, M. T. de U. *Ensino de línguas como transgressão: corpo, discursos de identidades e mudança social*. Jundiaí: Paco, 2013.
- GARCIA, M. M. A. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional Grammar*. London: Hodder Arnold, 2004.
- HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his world*. London/New York: Routledge, 2002.
- HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. London: Routledge, 1994.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: an introduction. In: MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing critical literacy: teaching and learning textual practice*. New Jersey: Hampton Press, 1997.
- MATUSOV, E. *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science, 2009.
- MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. L. *Critical literacy: engaging students' comprehension of text*. New York: Scholastic Inc., 2004.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- _____. *Linguística aplicada e vida contemporânea*. In: _____. (Org.) *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. *Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics*. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004.
- PENNYCOOK, A. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PENNYCOOK, A. *Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- TÍLIO, R. *Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações*. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo, Cortez, 2013.