

IDENTIDADE TERRITORIAL NAS AULAS DE INGLÊS SOB O VIÉS DO LETRAMENTO CRÍTICO

Rafael Silva Brito (UERJ)

rafaelsilvabrito@hotmail.com

Mário Sérgio Mangabeira Júnior (UERJ)

RESUMO

Os documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Línguas Estrangeiras* (PCN-LE) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) postulam, para a aula de língua estrangeira, um ambiente dialógico que oportunize práticas cidadãs. Em vistas a promover o letramento crítico na aula de inglês, o presente trabalho busca evidenciar a análise de um grupo de atividades de língua inglesa aplicadas turmas de 8º ano do ensino fundamental, a partir da conscientização transitiva freiriana em relação ao seu local de moradia (como a sua rua, seu bairro, sua comunidade), associando à estrutura macro do Rio de Janeiro, reconhecendo seus problemas, contradições, mas também buscando marcas identitárias, considerando a historicidade dialógica dos sujeitos em uma visão bakhtiniana. Mediante transcrição das aulas, empreende-se a análise do jogo discursivo entre aluno-aluno e aluno-professor, sob a natureza descritivista e interpretativista, a fim de observar, identificar e compreender possíveis percepções críticas sobre a cidade do Rio de Janeiro como lugar de vivência.

Palavras-chave: Identidade territorial. Aulas de inglês. Letramento crítico.

1. *Considerações preliminares*

Os temas recorrentes nos livros didáticos para o ensino de inglês como segunda língua no Brasil reproduziam, historicamente, uma perspectiva globalizada estadunidense, reduzindo ou até mesmo excluindo o debate das questões que permeiam o cotidiano cidadão brasileiro. “A vida é cheia de conflitos; o livro didático normalmente não apresenta conflitos”. (TILIO, 2016, p. 229)

Julga-se necessário (re)pensar práticas pedagógicas no ensino de línguas que visem a criticidade e o empoderamento dos sujeitos envolvidos em uma visão discursiva e dialógica da linguagem, oportunizando a conscientização dos processos de (re)significação da identidade territorial, especialmente no momento que a cidade do Rio de Janeiro vivenciou a realização de grandes eventos internacionais, como a Copa do Mundo e as Olimpíadas.

Nas aulas de inglês, na medida em que se confrontam identidades locais e globais, os discursos antes hegemônicos, passam a ser destrin-

chadas em múltiplas possibilidades. Este processo nos desestabiliza, levando-nos a um estado de fluidez à transgressão de fronteiras linguístico-culturais. Estes indivíduos estariam assim, mais aptos a viver em um mundo plural, ao passo que, propicia o questionamento de um *status quo* da sua localidade. O letramento crítico, enquanto prática pedagógica, propicia um ambiente dialógico, necessário para tal transgressão, constituindo uma oportunidade para

a construção de conhecimento, de aprendizado e de transformação de procedimentos interpretativos e visões de mundo. O conflito entre perspectivas culturais pode representar uma oportunidade de transformar visões de mundo até então congeladas em uma perspectiva única. (JORDÃO, 2007, p. 32)

2. Paulo Freire e o letramento crítico

Existem inúmeras orientações que regem o letramento crítico como prática social e política: a pedagogia crítica de Paulo Freire, orientações feministas e pós-estruturalistas (PENNYCOOK, 2001). A perspectiva tomada neste trabalho se baseia na pedagogia freiriana, também denominada como pedagogia crítica (FREIRE, 2014a), “uma tentativa para o poder de expressar-se quando formas de expressão são reduzidas por forças dominantes de cultura e poder” (PENNYCOOK, 2001 p. 101). Ainda que o macrocosmo social geralmente opressor interfira diretamente na sala de aula e nas políticas de linguagem, o ambiente escolar, como microcosmo, pode conjugar um projeto de aprendizado voltado para uma pedagogia da possibilidade, que parta de dentro para fora de seus muros, tendo a cidadania como protagonista. Na ilustração que se segue, a esfera menor representa o microcosmo, que é o ambiente escolar. Este ambiente possui determinada independência do macrocosmo social, o ambiente exterior, representado pela esfera maior, ainda que este seja dominante.

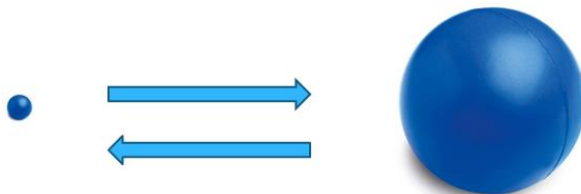


Fig. 1 - Macrocosmo e microcosmo social

Considerando a existência de vozes opressoras aliadas à manutenção da perspectiva hegemônica do Rio de Janeiro com seus inúmeros clichês de cidade maravilhosa, parte da população tem seu falar desconside-

rado e conseqüentemente, sua cultura suprimida. Em um contexto complexo e dinâmico de ressignificações, cabe ao professor no letramento crítico, “desnaturalizar a noção de hegemonia cultural e que considera os estereótipos, por exemplo, fruto da fixidez e rigidez cultural, uma vez que eles reforçam a distinção de grupos sociais”. (EDMUNDO, 2013, p. 61)

Seguindo este viés teórico nas aulas de inglês, propicie atividades que pretendam dar voz aos alunos de Bangu e suas proximidades, grande parte moradores de comunidades. Refletimos sobre os problemas sociais e estruturais que vivenciam e o papel das Olimpíadas, que se antecediam as aulas, na transformação da cidade.

3. *Metodologia*

A pesquisa consistiu da averiguação da transcrição de áudio do jogo discursivo produzido nas minhas aulas, em quatro aulas de cinquenta minutos. Estava imbuído da concepção de professor-investigador em uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativista com o uso de instrumentos etnográficos. Como professor-investigador, apoio-me na concepção de *práxis* freiriana (FREIRE, 2014a), em que a teoria e a prática se reformulam na ação e reflexão através do diálogo como própria razão de ser do aprendizado. As vozes dos sujeitos, que compõe a pesquisa, se entrelaçam a uma heteroglossia de vozes no lugar histórico-social que ocupam, perpassado por ideologia. Imprescindivelmente, alunos e eu, como sujeitos (re)significamos o universo pesquisado em um processo de constante reflexão, consciente da impossibilidade da neutralidade das relações.

Os alunos desta turma de oitavo ano de uma escola municipal, localizada no bairro de Bangu, no Rio de Janeiro, foram submetidos a um conjunto de atividades propostas sobre os problemas sociais e estruturais vivenciados. Cabe ressaltar que as aulas antecederam algumas semanas antes dos Jogos Olímpicos de 2016.

A designação mais comumente usada de “objetivos de aula” foi substituída pela concepção dos focos discursivos. Esta organização apoia-se na dicotomia foco-na-forma e foco-na-comunicação de Glória Gil (2004). A autora propõe esta perspectiva a fim de criar um elo entre a teoria e a prática pedagógica real na interação de sala de aula de língua estrangeira. Neste trabalho dissertativo, a dicotomia amplia-se e reformu-

la-se para uma tríade: foco-na-forma, foco-na-comunicação e foco-na-criticidade que se conjugam auto complementares³⁰⁰: O foco-na-forma se refere ao uso de estratégias didáticas na língua-alvo com o objetivo pedagógico sistêmico formal (como, por exemplo, estruturar sentenças no propósito de desenvolver algum tópico gramatical específico), o foco-na-comunicação objetiva o uso da língua-alvo na sua função comunicadora (falar, expor, responder sobre determinado assunto, atingindo seu objetivo comunicacional, usando-se livremente do seu conhecimento linguístico, inclusive em língua materna), por fim o foco-na-criticidade, conceito aqui novo e definido com base na perspectiva teórica de letramento crítico visa o posicionamento histórico-social-cidadão no uso da língua (como, por exemplo, utilizar-se da língua a fim de refletir questões existenciais de uma comunidade, ou da sua própria identidade, relevar discursos e suas contradições etc.).

4. As aulas

4.1. Aula 1 e 2

A primeira aula se articulou nas vivências e experiências de problemas estruturais e sociais comuns supostamente vivenciados por aquele grupo social, buscando palavras geradoras que pudessem ser utilizadas por escrito ou verbalmente junto à estrutura do *there to be*, ao considerá-la mais apropriada para indicar existência, tendo como base norteadora os focos, conforme explicitado a seguir:

Foco-na-criticidade: Fazer uma análise reflexiva dos problemas vivenciados no lugar de moradia e como isto afeta a sua qualidade de vida e discutir como é possível modificar o *status quo*.

Foco-na-comunicação: Perguntar, responder e falar sobre os problemas estruturais e sociais vivenciados no lugar de residência e buscar, trocar informações na forma como agir diante a problemas, preferencialmente na língua alvo.

Foco-na-forma: Usar a estrutura *there to be* para expressar existência, o uso do verbo modal *can* para expressar habilidade e possibilidade em agir sobre algo.

³⁰⁰ Conceito redefinido e ampliado de Glória Gil (2004).

As imagens utilizadas na atividade pretenderam evitar condições estereotipadas, ao passo que criaram empatia, compreendendo que a leitura de mundo precede a da palavra e esta perpassa continuamente na leitura do mundo (FREIRE & DONALD, 2011). Utilizei nesta aula, o material impresso da unidade e a projeção de um de *slide* do *Power Point*.

Logo no início da primeira unidade, a palavra comunidade e *community* se tornaram perceptíveis e atraentes para o grupo, já que este substantivo é a forma comumente usada para descrever o lugar onde moram como também as figuras lhes pareceram familiares.

P: Os problemas de seus amigos são parecidos aos seus?

A: São / Porque quase toda favela tem violência

A: Sim / porque a maioria mora na mesma comunidade

1. Relacione as figuras aos problemas estruturais e sociais comuns de uma comunidade:

<p>a)</p> 	<p>b)</p> 	<p>c)</p> 
<p>d)</p> 	<p>e)</p> 	<p>f)</p> 
<p>() precarious schools () precarious basic sanitation () garbage on the streets () precarious hospitals () Poor street lighting () violence</p>		

Fig. 2 - Atividade que relaciona imagens a problemas estruturais e sociais

P: Agora vocês vão circular os problemas da sua comunidade / Onde você mora / na sua comunidade / quais são os problemas que vocês tem?

A: Assim?

A: Circulei todas

A: Todas

Na atividade 4, no intuito de problematizar questões existentes daquele contexto, utilizando-se do vocabulário anterior, pensamos em uma situação de agência para solucioná-los. A intenção era que se englobassem os três focos. Utilizar-se da estrutura *there to be*, para indicar existência e do modal *can* para indicar uma ação (foco-na-forma), ao

passo que tivessem possibilidade de expressão de um problema e de uma solução (foco-na-comunicação), refletindo sobre seu lugar de vivência e como eles, como cidadãos, posicionam-se (foco-na-criticidade).

4) Pense no seu bairro e na sua comunidade complete a frase em inglês.
In my neighborhood, there _____ . To change this situation, I can _____ .

Fig. 3: Atividade com foco-na-forma e foco-na-criticidade

A meu ver, a atividade 4 deu-se de forma simplificada já que deveria haver uma sistematização do problema em si e o papel dos alunos como ser ativo. Entre as respostas, mudar uma situação problemática em um universo de quarenta alunos restringiu-se a *call the police* para o problema da violência, “falar com a *light*”, para a precariedade dos postes, *don't throw garbage* para o problema do lixo. O *feedback* dos alunos se estruturou em uma postura responsiva a fim de cumprir um protocolo:

Ainda que esta atividade tivesse uma intenção dialógica, valorizando a voz daqueles que vivenciam problemas e podem com isso refletir sobre a situação e apontar algumas soluções, minha prática centralizadora, e um conjunto de crenças e valores a que fomos submetidos, generaliza o pensamento em forma de respostas prontas.

Constata-se, então, que, na aula de LE, esse controle constitui não apenas uma realidade cerceadora – porque paternalista e não libertadora – como também centralizadora, na medida em que parece querer unificar, homogeneizar e, portanto, simplificar um processo complexo, multifacetado, como é o caso do aprendizado. (CORACINI, 2002a, p. 29)

Os alunos, por estar dentro uma cultura escolar tradicional, estavam mais preocupados em dar a resposta, cumprir a tarefa proposta, ter o meu aval positivo. As respostas seguiram rasas, imbicadas no senso comum. Ainda que possamos projetar a sala de aula com certa independência em seu microcosmo social para a possibilidade de uma *práxis* crítica (PENNYCOOK, 2001), ela se atravessa por ideologias presentes no imaginário social de uma cultura brasileira tradicionalmente não dialógica que dificultam mudanças:

Afinal, sabe-se que toda relação social se dá sob certas condições histórico-sociais e, portanto, ideológicas, que determinam os padrões de aceitação dessas relações e, conseqüentemente, a lentidão das mudanças

(...)

É porque o poder está enraizado e naturalizado em toda e qualquer relação intersubjetiva que é tão difícil de dele se desprender. É porque se criam, nas relações humanas, regras de conduta e de uso da linguagem que a sala de aula

se transforma numa verdadeira formação discursiva, abafando a multiplicidade de pontos de vista, de modos de vida e de desejos pessoais que, com certeza, subjazem a essa aparente homogeneidade, diferenças essas responsáveis pelas contradições e conflitos, capazes de provocarem mudanças internas e externas. (CORACINI, 2002b, p. 64)

A: There is violence / violence / o que é isso aqui?

P: To change this situation

A: To change o que ?

P: this situation

A: To change this situation / I can call the police

P: Very good / excellent

Certamente *call the police* (ligar para a polícia) não deva ser a resposta que dariam se pensassem em seu macrocosmo social fora do ambiente do escolar. Ainda que houvesse a preocupação da forma e da comunicação, ao usarmos a estrutura *there to be* e do *verbo modal*, conjugado a situação de comunicação *call the police*, o foco-na-criticidade ficou a margem do esperado. Percebi a recorrência de respostas superficiais durante a aula, e tento desafiá-los ao invés de uma simples resposta concretizada em *very good*. Desta vez, ao invés de apaziguá-los, inserindo-os em um ambiente neutro, objetivo e harmonioso, opto por uma sala de aula de acordo com uma visão bakhtiniana: uma arena de conflito de vozes e valores mutáveis e concorrentes:

A: Solução é ligar pra *light* (em referência ao problema *poor street lighting*)

P: Vocês acham que ligar pra *light* pode resolver o problema?

A: A gente que tem que trocar a lâmpada nós mesmos

P: Vocês acham que a comunidade tem que se mobilizar?

A: Sim / Se não a gente vai morrer sem luz

Na atividade 5, em sequência, os alunos deveriam compartilhar experiências, preferencialmente em inglês, do que se havia refletido individualmente, na atividade anterior, realizando anotações de seus encontros. A atividade sugere que a conversação se inicie da seguinte forma: *What problems are there in your community? What can you do to solve them?*

4.2. Reflexões e ressignificações

As atividades da aula 1 e 2 tinham como objetivo que os alunos e eu transpusessemos do microcosmo escolar para a relação do seu macrocosmo enquanto cidadão em uma postura *problematizadora*, em que professores e alunos não são depósitos dóceis, mas investigadores críticos em sua *práxis* (FREIRE, 2014a). Para que respostas ingênuas se tornassem críticas, deveria ter havido uma sistematização mais complexa do contexto e do papel do aluno como ser atuante. Penso que, além das imagens presentes, previamente, os alunos poderiam trazer suas imagens impressas ou digitais. Poderiam também eles, diante de uma posição autoral, tirar suas próprias imagens e a partir delas, encontrar palavras geradoras que seriam utilizadas no uso das estruturas.

A segunda aula, que eu apresento a seguir, foi elaborada para ampliar o debate do nosso posicionamento enquanto cidadãos e moradores da cidade do Rio de Janeiro. Debatemos a relação dos eventos internacionais esportivos que ocorreram a possíveis modificações estruturais e sociais da cidade, atentando-nos a possíveis marcas específicas de diferentes discursos.

4.3. Aula 3 e 4

Um estudo da Universidade Stanford (2016) publicado na *Folha de São Paulo*³⁰¹ concluiu que apesar da nova geração ser familiarizada com as tecnologias de informação, no geral, são eles incapazes de distinguir notícias produzidas por fontes confiáveis de anúncios patrocinadas ou informações falsas e fotos digitalmente modificadas, constituindo-se esta, uma situação alarmante. Este momento tem como ponto inicial um debate teórico recorrente do letramento crítico. Mais do que “compreender” as possíveis intencionalidades do autor, o leitor constrói significado a partir dos diferentes contextos sociais e históricos, e principalmente como no caso abaixo, de complexas relações de poder imbuídas de interesses informacionais, concebendo a linguagem como instrumento de produção e permanência de um determinado discurso. Estas aulas foram compostas por atividades que se amparam em dois textos sobre os Jogos Olímpicos com discursos específicos de convencimento e se orientam segundo os focos abaixo:

³⁰¹ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1835017-jovem-nao-sabe-distinguir-noticia-falsa-mostra-estudo-nos-eua.shtml>>. Acesso em: 02-01-2017.

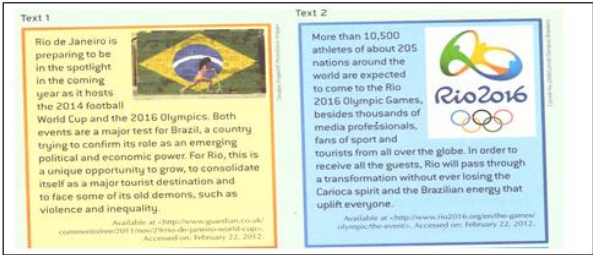
Foco-na-forma: Buscar e compreender palavras transparentes que auxiliem na compreensão de um texto da esfera jornalística.

Foco-na-comunicação: Discutir como diferentes fontes possuem diferentes discursos com intuítos específicos.

Foco-na-criticidade: Compreender como os alinhamentos discursivos das fontes tentam materializar verdades.

Na atividade abaixo, os alunos tiveram que distinguir intenções comunicacionais atribuídas entre dois textos jornalísticos sobre os jogos olímpicos Rio 2016. O primeiro texto consiste de um típico veículo de notícias estrangeiro que apesar de considerar o evento uma oportunidade de crescimento para o país, avalio também que este seria também o momento do país refletir sobre seus problemas históricos e sociais. Já o segundo possui características planfetérias comuns de um site de divulgação de evento, dessa forma, exaltam-se as transformações ocorridas na cidade para a realização dos Jogos Olímpicos e a vibração dos cariocas para a sua realização.

7. As Olimpíadas Rio 2016 se aproximam e é hora de refletirmos o papel do evento no nosso dia a dia. Leia os dois textos e decida se a frase se refere ao texto 1, ou ao texto 2.



Text 1

Rio de Janeiro is preparing to be in the spotlight in the coming year as it hosts the 2014 football World Cup and the 2016 Olympics. Both events are a major test for Brazil, a country trying to confirm its role as an emerging political and economic power. For Rio, this is a unique opportunity to grow, to consolidate itself as a major tourist destination and to face some of its old demons, such as violence and inequality.

Available at http://www.guestfan.co.uk/commentary/2011/05/27/rio-de-janeiro-wc014-oly2016. Accessed on: February 22, 2012.

Text 2

More than 10,500 athletes of about 205 nations around the world are expected to come to the Rio 2016 Olympic Games, besides thousands of media professionals, fans of sport and tourists from all over the globe. In order to receive all the guests, Rio will pass through a transformation without ever losing the Carioca spirit and the Brazilian energy that uplift everyone.

Available at http://www.rio2016.org/en/the-games/campa016e-event. Accessed on: February 22, 2012.

	Texto 1	Texto 2
a) Esse texto fala do senso de humor do Brasileiro		
b) Esse texto sugere que o Rio é perigoso		
c) Esse texto tem uma visão mais excitante do evento		
d) Esse texto é mais pessimista sobre o evento		
e) Esse texto fala dos nossos problemas sociais		

Fig. 4 - Atividade adaptada do livro "It fits 9º ano" sobre diferenciação de fontes

Solicitei aos alunos que circulassem nos textos, cognatos e palavras que facilitassem a sua compreensão, logo então, fizemos uma lista vocabular no quadro de ambos os textos. Da mesma forma, atentei sobre

as ilustrações e as fontes e como elas poderiam se diferenciar na construção do sentido.

P: Mas e esse aqui ? / (em referência ao *the guardian*) Foi escrito em qual site? /

A: *www.theguardian*

P: *The Guardian* é o nome do jornal / E no outro texto?

A: *www.thegames*

P: É no site // Rio 2016 // Agora pessoal // O que deve ser o *The guardian*?

A: O guardião

P: Mas deve ser o que?

A: O guarda de informação (risos)

P: Essa fonte aqui é uma fonte oficial ou de um jornal qualquer? (em referência ao *The guardian*)

A: oficial / oficial

A: De um jornal

P: Isso / e o outro texto é a fonte do evento

A: Rio 2016

P: Então aqui é do Rio 2016 / do evento /

A: A primeira é de qualquer fonte (em referência ao *the guardian*)

P: Então foi tirado de um meio de comunicação /né/ não oficial de informação //Mas qual é a diferença / No texto 1 vocês falaram que é mais...?

A: Mais Negativo

P: E o texto 2?

A: Mais Positivo

P: Mas por que o texto 1 é mais negativo?

A: Porque fala da violência

P: Mas qual é a relação da fonte de onde foi tirado o texto com o conteúdo? Com o que está sendo escrito? // No site do Rio / qual é a chance de ter algo negativo aqui?

A: Nenhuma

P: Por quê?

A: Porque eles querem que outros *venha*.

P: Então se eu leio algo do site do Rio / eu só devo encontrar coisas / o que ?

A: Positivas

P: Então eu posso acreditar em tudo que eu não leio?

A: Não

A: Não

A: Não

A: Eles *quer* que nós gaste dinheiro no evento

Os alunos, aparentemente, não tiveram dificuldades em diferenciar o conteúdo e as diferentes intenções das fontes. Qualificaram como mais negativo o texto 1, e mais propagandista o texto 2 (A: Porque eles querem que outros *venha*). Seguem abaixo, outros depoimentos de alunos sobre esta discussão. O A3 posiciona-se através de uma experiência vivida em um hospital da rede pública:

A1: A fonte do evento fala sobre coisas do evento / e coisas positivas / e a fonte do jornal / a gente encontra coisas mais verdadeiras

(....)

A2: *O site 2016* fala mais da qualidade do Brasil e o *the guardian* fala do *defeito* do Brasil

(....)

A3: O site do Rio de Janeiro é a coisa falsa / Vê lá que tudo é limpo / Chega aqui a parada dos *hospital* / tem várias pessoas morrendo / vários *bagulhos* de sangue / tu vê rato do teu lado / quando tu *vai* dormir na tua cabine/ entra um rato do teu lado / Isso daqui é não é normal / O Rio tem que melhorar e parar com essas olimpíadas / é a verdade//

4.4. Reflexões e ressignificações

As duas primeiras aulas pretenderam situar os alunos ao contexto de uma suposta internacionalização da cidade através de eventos que permearam o Rio de Janeiro, ao passo que, a realidade das comunidades aparentemente não foi favorecida. Buscamos diferenciar intencionalidades que conjugam estrategicamente fontes midiáticas sobre as Olimpíadas, como também marcas que diferenciavam tais discursos.

5. Conclusão

Por transitar entre uma prática historicamente construída do ensinar-aprender bancária em contraste com a *práxis* (FREIRE, 2014a), al-

gumas atividades propostas durante esta pesquisa foram simplificadas. Na aula 1, esperei que os alunos identificassem problemas locais de suas comunidades, ao mesmo tempo, que buscassem soluções efetivas. Por certo, seria preciso maior debate para que as respostas fugissem do senso comum. Observei que, especificamente as manifestações orais críticas foram em grande parte em Português, o que não considero negativo ao aprendizado. A língua materna tornou-se aliada na exposição da leitura do mundo, considerando as limitações nas habilidades linguísticas dos alunos na língua alvo. Foi neste momento que os alunos trouxeram vivências e conhecimentos, expuseram opiniões e crenças.

A perspectiva tradicional de ensino-aprendizado de língua serviu unicamente na perpetuação de valores hegemônicos e temas padrão, como viagens, consumo, glamorização de estereótipos etc. As aulas de inglês aliadas ao letramento crítico, enquanto perspectiva pedagógica, podem compor espaço para debate situado nas questões de significação local e assim, formar cidadãos aptos a problematizar seu ambiente de vivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problema fundamental do método e sociológico da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A banalização dos conceitos no discurso de sala de aula. In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002a.

_____. Diversidade e semelhança em aulas de leitura. In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002b.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa*. Campinas: Pontes, 2013.

GIL, Glória. Foco-na-forma e foco-na-comunicação: dois focos complementares. In: DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana Ribeiro de. (Orgs.). *Gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*, n. 12, p. 21-46, 2007. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/QuestionConceitual_CROP_Jordao.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. *Educação e mudança*. 36. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

_____; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

TILIO, Rogério Casanovas. O livro didático no ensino de línguas: caracterização do objeto, função e critérios de escolha. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; TENO, Neide Araújo Castilho; ARAÚJO, Susylene Dias de. (Orgs.). *Manifestações: ensaios críticos de língua e literatura*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.