

LETRAMENTO CRÍTICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CONVERSA NECESSÁRIA

Luciana Ferrari¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é trazer uma conversa sobre o letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2017; JORDÃO, 2014) e suas relações com concepções de língua (RICHARDS & ROGERS, 1999; JORDÃO & FOGAÇA, 2012). Parte-se do princípio de que, ao refletir sobre conceitos de língua, as práticas docentes serão mais fundamentadas e conscientes. Nesse sentido, espera-se, também, contribuir para a formação de professores de línguas estrangeiras (LEs) e para a construção de uma educação de línguas de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Crítico. Língua. Línguas Estrangeiras. Formação de Professores.

ABSTRACT: The objective of this article is to bring a conversation about critical literacy (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2017; JORDÃO, 2014) and its relations to concepts of language (RICHARDS & ROGERS, 1999; JORDÃO & FOGAÇA, 2012). It is assumed that when reflecting upon concepts of language, the teaching practices will be more informed. In this sense, it is also hoped to contribute to the development of foreign language teachers and to the construction of a quality language education.

KEYWORDS: Critical Literacy. Language. Foreign Languages. Teacher Education.

Introdução

O desejo em escrever este artigo parte de um evento de formação que tive a oportunidade de ministrar para professores de Línguas Estrangeiras (LEs) em formação e em serviço no Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Na ocasião, conversamos e refletimos sobre Letramento Crítico e concepções de linguagem, entendendo a importância

¹Professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – Vitória – ES – Brasil. E-mail: lfoliveira@hotmail.com.

de nós, professores, termos um conhecimento consolidado (ainda que sempre em construção) sobre língua, pois tal conhecimento guiará nossas práticas docentes.

Minha intenção é fazer deste artigo literalmente uma conversa com o leitor (professor, estudante, leigo) sobre o trabalho docente na perspectiva do Letramento Crítico (LC) para o ensino de LEs e sua relação com os sentidos que cada um de nós constrói / construiu sobre o que é língua e linguagem, sentidos que são construídos e revisitados com as mudanças que as sociedades e seus sujeitos sofrem ao longo dos anos.

Para tanto, recorro aos estudos linguísticos, principalmente quando discorro sobre concepções de língua e linguagem, além de recorrer aos estudos do LC, abordagem bastante debatida e que, acredito, pode contribuir e muito para a construção de uma sociedade mais respeitosa e comprometida com a diversidade sócio-histórico-cultural.

Início, se me permitem, conversando sobre minha trajetória de construção de sentidos do termo LC, trajetória em construção, sempre. Logo após faço relações entre os sentidos que fazemos sobre linguagem e LC, seguido das considerações finais para esse artigo. Espero que gostem da leitura e que continuemos conversando, sempre.

Letramento crítico: um caminho sem volta

A primeira vez que ouvi falar no termo LC foi há alguns anos já, em agosto de 2009, na cidade de São Paulo, durante o primeiro encontro do Projeto Nacional de Letramentos e Multiletramentos², do qual faço parte desde então. À época eu já era professora do curso de graduação de Letras-Inglês na Ufes e, como todo professor universitário, o interesse e necessidade por Educação Continuada eram (e sempre serão) latentes.

No evento ouvi sobre o termo letramento, palavra estranha, mas que ao fim tornara-se familiar, tamanha a ênfase dada a ela. Entendi (será?) ali o sentido de letramento como prática social (SOARES, 2010), mas, para mim, ensinar por meio de uma abordagem de letramentos e multiletramentos nada mais era do que o ensino contextualizado de línguas, nada além do que o que eu já fazia em minhas aulas, eu acreditava.

² Projeto de pesquisa coordenado pelos Professores Lynn Mario Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór, ambos da USP.

Eis que surge o termo LC durante o evento, chamando sim minha atenção, mas a certeza de que eu já fazia letramento em minha sala de aula não me permitiria expandir meus sentidos em torno do termo. Somente no ano seguinte, em 2010, percebi que não era bem assim, que ali naquele conceito havia muito mais do que um ensino contextualizado e que eu, definitivamente, não o praticava em minhas aulas.

Mas o que vem a ser LC? Decido aqui discorrer sobre esses termos separadamente: Letramento e Crítico. O termo letramento surge em contrapartida ao termo alfabetização, essa última sendo uma prática escolar que enfatiza o ler e escrever, ou seja, uma pessoa que aprende a ler e escrever é considerada alfabetizada, meta atingida. No entanto, essa prática não leva em consideração os contextos plurais e multilíngues dos textos apresentados, muito menos os contextos representativos dos aprendizes assim como ignora, muitas vezes, a capacidade dos alunos de produzir seus próprios significados (*meaning-making*). Essa é uma prática “restrita às formas de linguagem formalizadas, monolíngues, monoculturais e baseadas em regras”³ (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9).

Letramento (*literacy*), em contrapartida, amplia essa prática levando em consideração (1) as diversas culturas e línguas que sempre existiram em nossas sociedades (mais evidentes com a globalização), (2) a variedade de textos que circulam em nossas sociedades e (3) a variedade de textos que circulam no ciberespaço. Ou seja, para que o aprendiz participe na sociedade, somente o fato de aprender a ler e escrever o código não é mais suficiente. Outras habilidades e práticas se fazem necessárias, sendo a habilidade de ler criticamente e de construir seus próprios significados imprescindível no mundo de hoje. Os estudos de letramentos consideram o sujeito como exercendo suas práticas sociais dentro de contextos históricos, culturais, políticos, ideológicos, levando em consideração suas especificidades e localidades. Essas práticas sociais são o que os teóricos chamam de letramento.

Diante dessa realidade, a simples decodificação da língua, uma concepção estruturalista da mesma, não dá mais conta da grande gama de informações disponíveis via web. O alfabetizar expande-se para a noção de letrar, considerando a diversidade linguística e cultural existente nas sociedades e suas relações, assim como a pluralidade de textos que circulam no ciberespaço (THE NEW LONDON GROUP, 2000). O bê-a-bá das letras dá lugar a uma capacidade única de construir sentidos (*meaning-making*), de agência (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997;

³ Tradução minha de “restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9).

MONTE MÓR, 2013), de transformação, de criticidade e de discernimento para que os jovens possam transformar seus contextos locais e globais. É preciso discernir, desconfiar, problematizar as fontes, as representações, os discursos, e por aí vai. O cenário em que vivemos hoje, com amplo acesso à informação e inúmeras possibilidades de conexões, urge por abordagens mais críticas de se ensinar e aprender.

E o que entendemos pelo termo crítico? Gikandi (apud MONTE MÓR, 2013) apresenta uma distinção entre os termos criticism e critique, em inglês havendo dois termos para um único vocábulo em português, crítica. Muitas vezes esse nos remete à criticism, termo voltado a uma superioridade, a uma hierarquia ou a um profundo conhecimento sobre algo. Criticism está ligado à crítica literária, de cinema, de gastronomia. Nesse sentido, O ser que critica (criticism) está, supostamente, em um patamar superior de conhecimento acerca daquilo que critica, um fator que lhe confere legitimidade para tal prática. No entanto, este não é o termo que pensamos quando falamos de educação crítica, cidadão crítico ou letramento crítico. O que pensamos está mais alinhado ao termo critique, esse levando em consideração uma visão crítica do contexto social no qual vivemos, visão essa que pode e deve ser trabalhada nos contextos escolares.

Ainda sobre crítica, Pennycook (2010) entende o termo como uma ‘prática problematizadora’. É um questionar constante sobre questões relacionadas a poder, diferenças e desigualdades sociais. Não podemos falar em crítica sem lembrarmos de Paulo Freire. Para ele, o termo estava alinhado à emancipação dos oprimidos, que, uma vez emancipados, voltariam-se contra os opressores. O educar criticamente, para Freire, propiciaria a leitura do mundo, não somente da palavra, essa última pressupondo que os significados dos textos estão dados, naturalizados, inquestionáveis. Levando em consideração que a linguagem é uma prática social, não há palavra neutra. Toda linguagem que usamos está situada sócio-histórico e politicamente.

Menezes de Souza (2011), ao redefinir o conceito de letramento crítico, amplia a visão de crítico relembando o conceito de ler o mundo de Freire. Para o autor, se cada um de nós conseguisse ler criticamente o Outro e a si mesmo, poderíamos evitar conflitos tão violentos em nossas sociedades. Ler criticamente implica a consciência de que nossos valores, atitudes e pensamentos estão situados em nossas histórias e experiências, e que o Outro, diferente de mim, também tem seus valores situados em suas histórias, diferentes das minhas, – apenas diferentes e não melhores ou piores do que as minhas. Nas palavras do autor sobre LC, “[p]rimeiramente, ele propõe que as verdades e valores dos outros, como os nossos, são também produtos das suas

comunidades e de suas histórias – diferentes, portanto, de nossas verdades e valores – mas igualmente fundamentadas” (p. 138).

O autor enfatiza o fato de que nós, leitores do mundo, somos todos produtores e construtores de significados. Portanto, ao estarmos no mundo com o mundo, trazemos nossos significados aos textos que lemos, nossas interpretações. E esses significados têm suas origens nas coletividades e comunidades com as quais vivemos. Não estamos sozinhos no mundo. Nos constituímos através da interação com o Outro, com o meu não-eu. Jordão (2014) também salienta essa questão e diz que pressupor que somos capazes de construir nossos próprios sentidos

[...] significa acreditar no ser humano como agente no mundo, como alguém que pode transformar a realidade narrando a si mesmo e aos outros criticamente, ou seja, percebendo que os outros também têm esse direito à narrativa e merecem ser escutados em seus procedimentos interpretativos (p. 201).

Daí a necessidade de aprendermos a escutar o Outro e, “ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132). O contato com o Outro e seus discursos variados faz isso: nos transforma, nos desconstrói, nos tira de nossa zona de conforto, nos traz outras ‘verdades’, outros olhares, muda o nosso olhar, enfim, amplia nossa noção de sujeito, de identidade. O contato com a alteridade nos constitui. Citando Freire (apud MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 130),

Não é a partir de mim que eu conheço você [...] é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável.

Esse reconhecimento de nós mesmos, de quem somos a partir da convivência com o Outro, com a diferença, é um dos objetivos da educação escolar. De acordo com Pennycook (2012),

[...] ao passarmos pelos vários estágios de desorientação, confusão, identificação ou alienação que o engajamento com as diferenças culturais pode implicar, um objetivo final pode ser o desenvolvimento de uma maior consciência de si mesmo, de sua própria diferença, de como alguém pode olhar através dos olhos dos outros⁴ (p. 42).

⁴ Tradução minha de “as we go through the many stages of waves of disorientation, confusion, recognition or alienation that engagement with cultural difference can entail, an end goal may be the development of an increasing awareness of oneself, of one’s own difference, of how one may look through the eyes of others” (PENNYCOOK, 2012, p.42).

Monte Mór (2013; 2017) apresenta outro conceito de crítico como uma expansão interpretativa. Em uma pesquisa em que percebe que as interpretações de seus alunos acerca de um filme são muito semelhantes, a autora chega à conclusão de que aqueles alunos estavam dentro de um *habitus* interpretativo que regia e regulava suas interpretações. Além disso, eles escreveram o que acharam ser esperado deles e não conseguiram ler o filme criticamente. A autora, então, decide promover uma proposta voltada para a expansão de interpretações junto com os alunos, incentivando-os a construir seus próprios significados, ou seja, a ler criticamente.

Em suma, o conceito de crítico alinhado a esse artigo é o de problematizar constantemente as posições e representações que ocupamos nos discursos que permeiam a sociedade e posições e representações que o Outro ocupa nesses discursos. É também procurarmos formas de expandir nossas interpretações para que não caiamos no *habitus* interpretativo e, assim, naturalizarmos os sentidos como dados e não mutáveis, partindo do pressuposto de que somos todos iguais. É ler criticamente, ou seja, é entender que somos protagonistas no processo de *meaning-making* e que todos somos constituídos dentro de uma coletividade. Nossos sentidos não estão dentro de um vácuo, mas sim imbuídos de valores de uma comunidade, de uma localidade. Portanto, o Outro que pertence a uma outra comunidade poderá apresentar sentidos contrários aos meus mas também fundamentados.

Uma vez o conceito de crítico explicado, o termo LC torna-se imprescindível, a meu ver, quando se trata de educação para a cidadania crítica e para a transformação do mundo em uma realidade mais justa. Concordo com Jordão (2014) quando diz que

[...] o espaço escolar precisa preparar as pessoas a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos. Esse caos produtivo instaurado pela visão de que o mundo é plural, múltiplo e móvel só leva à inação aqueles que desejam um mundo único e estático; reconhecer o movimento dos sentidos e o hibridismo dos sujeitos é valorizar a agência humana diante do mundo, uma vez que se somos plurais podemos ser várias coisas, e se essas coisas se transformam, podemos nós também transformá-las (p. 201).

Pennycook (2012), ao discorrer sobre uma educação crítica de línguas sugere o que ele chama de ‘critical moments’ durante as aulas de língua estrangeira. Para ele, aos professores cabe prestar atenção às oportunidades que ocorrem em sala de aula para incitar a capacidade crítica dos alunos, ou seja, caso alguma oportunidade surja, o professor deve aproveitar aquele ‘momento crítico’ e expandir as interpretações junto com os alunos. O desafio está justamente

no fato de que esses ‘momentos críticos’ não podem ser previstos ou planejados pelo professor, ou seja, surgem no decorrer das aulas, no presente, no momento. Nas palavras do autor, esses momentos representam o que é unexpected, o não-esperado, o não-planejado, o que emerge na sala de aula. Portanto, ser um educador crítico, para o autor, implica lidar com o que é inesperado e usar esses momentos para aguçar a criticidade dos envolvidos no processo educacional. O autor enfatiza o fato de que “o inesperado será sempre inesperado e, portanto, só pode ser capturado no momento” (p. 147)⁵.

Duboc (2015) sugere um trabalho de letramento crítico através das brechas, brechas essas que corresponderiam “a uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo” (p. 212). O cenário a ser mudado / interrompido é o do currículo da escola tradicional. A autora enfatiza que trabalhar com o LC não é trabalhar com um método novo de ensino para dar conta das demandas do mundo complexo em que vivemos. O LC, para ela, é uma “atitude ou postura filosófica problematizadora para além de qualquer engessamento que a ideia de método possa encerrar” (p. 226). Ela propõe o trabalho através das brechas, dos momentos oportunos que surgem na sala de aula que propiciam reflexão e problematização por parte de alunos e professores. Dessa forma, “estamos automaticamente incluindo em nossas aulas a heterogeneidade, a subjetividade, a contextualização e a problematização, as quais constituem importantes premissas das teorias pós-modernas” (p. 217).

Ainda sobre educação crítica, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio discorrem sobre o papel educacional das línguas estrangeiras nas escolas de ensino regular e enfatizam a necessidade de se abordar o conceito de cidadania em todas as disciplinas escolares, sendo esse o objetivo maior da educação. Nas palavras dos autores,

‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (OCEN-LE, 2006, p. 91).

Essas são questões que, inseridas num contexto crítico de educação de línguas, promovem o deslocamento das maneiras de pensar e agir dos alunos, promovem um exercício de LC.

Alguns leitores devem estar pensando agora: “Mas o que a LE tem a ver com transformação social?” “Eu só quero aprender a falar a língua e pronto”. É aqui que Moita

⁵ Tradução minha de “the unexpected remains the unexpected and cannot be captured in other ways than the momentary” (PENNYCOOK, 2012, p. 147).

Lopes (2002), já há algum tempo, nos cutuca dizendo que a sala de aula de LE é campo fértil para o debate, para o conflito, para o dissenso, já que uma outra cultura, língua e identidade são apresentadas aos estudantes. Oportunidade única de dialogar sobre as diversas maneiras de viver e de ser no mundo. Oportunidade única de perceber o Outro como apenas diferente e não melhor ou pior do que você. Oportunidade também de aprender a língua, no que tange à sua estrutura gramatical, seus aspectos semânticos e fonológicos, é claro. Mas a proposta do letramento crítico não pode se limitar a esse conceito de língua. Conversemos um pouco sobre essa questão a seguir.

Letramento crítico: o que está por trás deste conceito?

Acredito ser de extrema importância para o exercício da prática docente entendermos as filosofias que regem nossas práticas. Sem elas, certamente nossas práticas correm o risco de tornarem-se rasas e incoerentes. Nessa hora lembro-me da metáfora da árvore apresentada por Monte Mór (2011), que explica bem em que lugar a ênfase da discussão sobre a prática do professor normalmente se dá e deveria estar na formação de professores. As folhas da árvore simbolizam a prática do professor, as atividades expostas em sala de aula, o que está em evidência. O tronco, por sua vez, é a sustentação dessas práticas, simbolizando uma pedagogia que as orienta. Por fim, há as raízes da árvore que se referem a uma filosofia da educação que orienta a pedagogia utilizada e as epistemologias. De acordo com a autora, no percurso de formação de professores, muito se discute sobre as folhas e tronco da árvore, mas pouco se discute sobre o que as nutre, as raízes, a origem das práticas de sala de aula. Essa talvez seja a principal razão pela qual o ensino como um todo seja considerado ineficiente nas escolas.

Com esta metáfora em mente, julgo necessário que conversemos sobre concepções de língua, pois elas estão lá, bem nas raízes da árvore, fundamentando e guiando toda a prática de sala de aula. O que estou tentando dizer é que, dependendo do modo como você entende língua, seu fazer pedagógico tomará rumos outros que não os do LC. E não há problema nenhum nisso, desde que sua prática seja informada.

O ensino de LEs tem sido pautado em pelo menos três concepções de língua: o estruturalismo, o funcionalismo e o interacionismo. O estruturalismo percebe língua como código, como estrutura, independente dos contextos onde ela é utilizada. Ao entender língua desta forma, certamente o professor focará no ensino de estruturas gramaticais, por exemplo.

Como diz Mendes (2012, p. 669-670), “na esfera do ensino de língua, por exemplo, esse tipo de visão vem determinando abordagens que consideram a língua um produto acabado, pronto para ser esmiuçado, como o fazem os estudos tradicionais da gramática”. O método audiolingual para o ensino de LEs, bastante empregado em cursos privados de idiomas, fundamenta-se nessa visão de língua (RICHARDS & ROGERS, 1999).

O funcionalismo percebe língua como um veículo para a expressão de significados. Aqui dá-se ênfase não mais à estrutura gramatical da língua, mas sim aos seus significados e funções. A abordagem comunicativa, por sua vez, fundamenta-se nesse conceito. É comum vermos o ensino de LE pautado em certas funções tais como: cumprimentar pessoas; pedir desculpas; pedir comida em um restaurante, entre outras.

Na perspectiva interacionista, língua é vista como “uma ferramenta para a criação e manutenção das relações sociais” (RICHARDS & ROGERS, 1999, p. 17), nos trazendo um conceito de língua que prioriza a interação, a negociação de significados. Uma definição de língua bem comum que permeia a sociedade é a de instrumento de comunicação. Ao chamar a língua de instrumento, parece que esta pode ser usada, descartada, guardada na gaveta a qualquer momento, como se ela existisse independente de seus falantes, como se ela tivesse vida própria.

Os estudos em linguística aplicada e linguística aplicada crítica provocam um deslocamento das visões sistêmicas de língua e trazem consigo uma visão de língua como discurso. Jordão e Fogaça (2012) trazem esse conceito de língua como

“uma prática social e dinâmica de construção de sentidos que não pode limitar-se a uma visão sistêmica, estrutural e fixa. Nesta perspectiva, diferente do conceito de língua como código, o conceito de língua como discurso leva a uma perspectiva de ensino de línguas como um processo de ensino não apenas de significados preexistentes, mas também um processo de ensinar maneiras pelas quais podemos criar novos significados, nos posicionar e construir nossas identidades”⁶ (JORDÃO & FOGAÇA, 2012, p. 72).

⁶ Tradução minha de “[...] a dynamic, social, meaning-making practice that cannot be limited to a systemic, structural and fixed view. In such perspective, different from the concept of language as code, the concept of language as discourse leads to a perspective of language teaching as a process of teaching not only pre-existent meanings, but also a process of teaching ways in which we can create new meanings, position ourselves and construct our identities”⁶ (JORDÃO & FOGAÇA, 2012, p. 72).

Nessa perspectiva, não dá para pensar a língua como um código neutro, mas sim político, ideológico e situado e, portanto, possui caráter heterogêneo. Língua é constituição de identidades, de sujeitos, de poder. Língua nunca está isolada de seu usuário, de sua localidade. Língua não é estável, não está pré-fabricada; ela muda, flui. Criamos língua diariamente a partir das nossas necessidades e anseios. É nesse conceito de língua que o LC se insere. De acordo com Mattos e Valerio (2010), a língua, na perspectiva do LC, é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social.

Finalizando nossa conversa (por hora), se você entende língua como uma prática social, para além de um instrumento de comunicação, como constituinte das identidades dos sujeitos, como política, e nunca neutra, como mantenedora de discursos que permeiam a sociedade, o caminho para o LC está livre! Talvez você perceba, assim como eu, que não dá para continuar lecionando sem pensar no contexto macro político no qual esse ensino se insere. Não vou negar, não é um caminho fácil e sim cheio de desafios e angústias, mas muito enriquecedor! Como já diria Biesta (2014), o processo educacional é um risco, mas um risco belo, estando a beleza justamente nos conflitos que o processo nos proporciona.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo conversar com o leitor a respeito da relação entre concepções de língua e Letramento Crítico. Além de mostrar parte de minha trajetória de construção de sentidos acerca do termo, quis trazer à tona a importância de professores de LEs terem em mente o que entendem por língua, uma vez que suas decisões em relação às práticas adotadas em sala de aula serão guiadas por esse entendimento. O LC, por sua vez, será uma perspectiva a ser adotada na medida em que o professor entende língua como prática social e, portanto, política, imbuída de ideologias e contextos sócio-histórico-culturais.

Reitero que não se trata de excluir e nem criticar abordagens outras existentes para o ensino de LEs. Trata-se apenas da necessidade de refletirmos continuamente sobre as concepções e filosofias que regem nossas práticas docentes.

E para aqueles que decidirem embarcar no trabalho com LC, preparem-se! Como diz Windle (2018, p. 138),

“O trabalho crítico deve sempre se abrir em múltiplas frentes e se alimentar de múltiplas fontes, não podendo se dar ao luxo da perspectiva do especialista acadêmico

ou do linguista apenas profissional. Quem trabalha nessa perspectiva tem que se enxergar como intelectual político, contribuindo para a construção de novos públicos”.

E assim vamos conversando e construindo nossos sentidos e contribuindo para uma educação de línguas de qualidade.

Referências

BIESTA, G. J. J. *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm Publishers, 2014.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, Pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014.

JORDÃO, C. M. & FOGAÇA, F. C. *Critical Literacy in the English Language Classroom*. D.E.L.T.A., 28:1, 2012, p. 69-84.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S. (Orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 667-678.

MATTOS, A. & VALERIO, K. *Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Org.) *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades Fragmentadas*. Mercado de Letras, 2002.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M., *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge. 2000, p. 9-37.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. *Review of Applied Linguistics*, Australian, v. 33, n. 2. Monash University Press, p. 1-16. 2010.

PENNYCOOK, A. *Language and Mobility: Unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

RICHARDS, J. & ROGERS, T. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge University Press. 1999.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica editora. 2010.

WINDLE, J. A. Uma perspectiva transnacional sobre língua e educação crítica. In: PESSOA, R. R., SILVESTRE, V. P. V. & MONTE MÓR, W. (Org.) *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.