

Aula 8

NOVOS LETRAMENTOS

META

Apresentar e discutir os conceitos de alfabetização, letramento autônomo, letramento ideológico (em suas perspectivas marxistas e pós-modernas), multiletramentos, multimodalidade, letramento digital e agência.

OBJETIVOS

At the end of this class, it is expected that the students:
Reconhecer e debater a respeito dos conceitos de alfabetização, letramento autônomo, letramento ideológico (em suas perspectivas marxistas e pós-modernas), multiletramentos, multimodalidade, letramento digital e agência.

PRERREQUISITOS

Aulas 1 a 7.

Igor Gadioli

INTRODUCTION

O contexto social no qual nos vemos inseridos hoje é muito diverso daquele da primeira metade do século XX, época da qual partiu nossa investigação sobre língua(gem) e ensino. Com o advento de meios de comunicação digital e o avanço tecnológico em meios de locomoção, bem como a dinâmica de trocas comerciais internacionais intensificada pelo neoliberalismo, as fronteiras vêm se tornando mais porosas e os contatos transnacionais e por conseguinte, transculturais e multilíngues, uma constante.

O avanço da globalização tem, nas tecnologias digitais, o testemunho de sua presença, com suas dinâmicas que se entrelaçam com nosso cotidiano e nos fornecem desde um alarme pela manhã até um registro de acidente de carro. Essas mudanças vêm ressignificando rapidamente nossa relação não apenas com o trabalho, economia, política e relacionamentos, mas até mesmo nossas noções de tempo, espaço e informação: executamos tarefas múltiplas ligadas a pessoas localizadas a milhares de quilômetros e acessamos um volume de informação abundante instantaneamente, por períodos de tempo conveniente. Podemos acessar um vídeo que se relacione a uma notícia, e também adiantá-lo para o trecho que nos interessa. Essas novas práticas sociais também demandam esquemas cognitivos distintos, pois as ferramentas disponíveis para agir no mundo são, agora, muito mais rápidas, versáteis e multimodais.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO CRÍTICO TRADICIONAL E LETRAMENTO CRÍTICO REDEFINIDO

Em vista desse cenário, nossa relação com a escrita também vem se modificando bastante. Embora o ensino tradicional não consiga acompanhar esse ritmo frenético de mudanças sociais e cognitivas, o cidadão de hoje envolvido em práticas de escrita já não interage com elas da forma linear que a leitura no papel, de livros cujo acesso era escasso e de fontes limitadas, exigia de nós. A leitura passou agora a ser multimodal, multilinear, digital, plural e de autoria múltipla (MATTOS, 2015). A disposição dos textos na internet associados a *hyperlinks*, vídeos, imagens e áudios concorrem com dados de outros sites e exigem novas habilidades cognitivas, tais como o aumento em sincronicidade, interação, convergência de gêneros, eficiência e velocidade (MARCUSCHI, 2004). Canagarajah (2005, p.XXIV) exemplifica essa dinâmica com o seguinte exemplo:

Finally, the new media of communication, such as the Internet, encourage greater hybridity and fluidity in communication. To be literate in the Internet, for example, requires competence in not only different modalities of communication (sound, speech, video,

photographs) and different symbol systems (icons, images, spatial organization, and charts, in addition to words) but also multiple registers, discourses, and languages. Texts are becoming multivocal. For example, in a web text describing the breakthrough in DNA (in academic register) we will now simultaneously have a sound byte from scientist Watson (in casual spoken register), a box on the side giving the legal uses of DNA (in legalese, or the passionate oral rhetoric of attorney Barry Scheck), with another link giving the testimony of someone who was recently released from death penalty because of evidence from DNA (possibly a sound byte in African-American English or Spanish), concluding with a description of new uses of DNA by researchers in Germany or Japan (sound bytes in their languages, captioned in English). Thus we now have the resources to present multiple discourses and languages within the boundaries of the same text.

Observe que Canagarajah usa a expressão “to be literate on the internet” - ou seja, ser “letrado” na internet; esse termo refere-se à *literacy* (letramento), o qual se relaciona com a escrita e advém como uma noção mais arrojada de sua aprendizagem e uso comparativamente à noção de “alfabetização”. Enquanto alfabetização pode ser definido como estado ou condição daquele que aprende a ler mensagens simples e a escrever o próprio nome (MONTE MÓR, 2012, p.316), letramento, de acordo com Magda Soares (2002), refere-se ao domínio de práticas sociais que se constituem em torno da língua escrita; Mark (2009) afirma que as práticas letradas têm uma natureza local e contingente às condições econômicas, culturais, sociais e valores/sentimentos atribuídos a tais atividades.

A prática pedagógica que relaciona a escrita e a prática social em torno dela, entretanto, pode ser de duas versões, de acordo com Soares (2002 apud MATTOS, 2015). Há a versão “fraca” e a versão “forte” de letramento. A a versão fraca seria o letramento funcional que percebia a aprendizagem como um recurso meramente cognitivo, cujo modelo clássico nós estudamos quando da descrição das bases do audiolingualismo nos Estados Unidos: o exército americano na II Guerra treinava pessoas para utilizarem idiomas estrangeiros de forma utilitária, específica, instrumental.

Essa visão de tornar um indivíduo útil para uma finalidade específica em uma língua não satisfaz requisitos pragmáticos e sociolinguísticos próprios de alguém que intervém no meio social, pois mais se aproxima de um adiestramento em nível textual do que de uma prática negociada de significado em níveis discursivos e ideológicos. De acordo com Larson e Marsh (2005 apud MATTOS, 2015, p.51), “abordagens tradicionais do ensino acreditam que o letramento é o conjunto de habilidades que podem ser ensinadas isoladamente e que a prática individual e repetida dessas habilidades é o suficiente para seu aprendizado”. Na visão de Street (1984), esse modelo de letramento é denominado como “autônomo”.

Já a versão “forte” do letramento, ou, o que equivaleria ao modelo ideológico de letramento de Street, essa prática é definida como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (GEE, 2008, p.74-75 apud MATTOS, 2015, p.50). É nessa perspectiva que os novos estudos de letramento começam ser nomeados como “novos letramentos”, “multiletramentos” e “letramento crítico”.

Esse conceito de letramento tem relação direta com reflexões de Freire (2005), tal como a “conscientização”, que implica em uma visão do texto que leva em consideração a realidade sócio-histórica na qual ele se insere; isso implica em “ler o mundo” antes de “ler a palavra”, deixando assim uma visão ingênua da realidade social e ganhando rigor, ou seja, percepção crítica na abordagem de objetos. Lynn Mario (2012) retoma esses três ponderamentos de Freire para (re)definir o conceito de letramento crítico, ao que ressalta que ler criticamente demanda dois passos inseparáveis: perceber como o autor produz significados em seu contexto sócio-histórico, e simultaneamente a isso, reconhecer nosso próprio estado condicionado sócio-historicamente ao fazer a leitura de uma produção do outro. Em seu artigo, a seguir, Lynn Mário estabelece parâmetros que indicam a migração de um letramento crítico de caráter marxista para uma proposta pós-moderna:

Letramento Crítico Tradicional	Letramento Crítico Redefinido
Enfoque no contexto e nas condições de produção da <i>escritura</i> do texto e do autor:	Enfoque no contexto e na <i>produção de significado</i> (leitura/escritura; autor/leitor):
Como o Outro produziu a significação?	Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação?
Qual é esse significado (certo) ?	A percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa, mas sempre passível de ser re-interpretada.
Todas as leituras de um mesmo texto são homogêneas, iguais.	As leituras/escrituras de um mesmo texto só poderão ser semelhantes (nunca iguais) se forem produzidas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas semelhantes. Qual a diferença entre contexto de produção da escritura e da leitura do texto?
Poder dividido entre dominante e oprimido (visão marxista)	Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Foucault)

Leitura como <i>consenso</i> : convergência entre leitores.	Leitura como <i>dissenso</i> , conflitante: divergência entre produtores de significação.
Por que o outro escreveu assim? Por que o outro diz X e quer dizer Y	Por que eu entendi/ele entendeu assim? Por que eu acho/ele acha isso natural / óbvio / aceitável? Por que eu acho que ele quer dizer X?

(SOUZA, 2015, p.139)

Tendo em vista essas duas versões de letramento – a versão autônoma e a ideológica – Mattos (2015, p.74) faz uma ressalva sobre a prática pedagógica:

[...] mesmo aqueles que acreditam ser o letramento um conjunto de habilidades neutras com objetivos funcionais estão necessariamente perpetuando algum tipo de ideologia e, em contrapartida, aqueles que utilizam o modelo ideológico de letramento sempre estarão também desenvolvendo habilidades funcionais em suas práticas. Parece ser mais apropriado, então, conceber as práticas de letramento, não em termos de modelos binários com polos fixos e opostos, mas em termos de um contínuo em que práticas ideológicas e habilidades funcionais se misturam e se sobrepõem, ora predominando estas, ora aquelas, o que reflete um quadro mais condizente com a complexidade e a fluidez das práticas de letramento de qualquer sociedade moderna.

A partir desse entendimento da autora, temos aqui uma contemplação da prática de letramento que dá conta de sua dimensão textual, mas também de suas dimensões discursivas e ideológicas. No cenário do ensino de Inglês como língua adicional, dentro do contexto da globalização e da prática de letramento ideológico, que leva em consideração as “formas de distribuição de poder nos contextos sociais”, professores e estudantes se deparam com uma relação de poder com a língua inglesa de grande incidência imperialista, vendida em “pacotes” - tanto em materiais didáticos como em propagandas – com modelos geralmente de falantes nativos, brancos e de realidades e discursos que não necessariamente fazem parte da realidade imediata daqueles que utilizam tais materiais.

Nessa visão de letramento crítico, a língua inglesa passa a ser vista como um instrumento de prática social situada, que precisa servir às necessidades locais de estudantes, e que por isso, precisa ser reapropriada para tais finalidades. É dessa forma, tal como apresentamos e discutimos na unidade 1, que o termo “língua estrangeira” cede lugar a denominações mais coeren-

tes com esse entendimento, tal como “inglês como língua internacional”, “ingleses” ou mesmo “inglês (como) língua franca”. A prática pedagógica nesse viés percebe a língua como heterogênea e não homogênea, enfatizando estratégias ao invés de regras, negociação de significado ao invés de correção, focando em consciência metalinguística ao invés de correção gramatical, transição competente entre comunidades ao invés de união a uma, bem como língua materna como um recurso, e não como um problema. (CANAGARAJAH, 2005).

Munidos dessa perspectiva de letramento, podemos enquanto professores promover práticas em sala de aula juntamente com nossos estudantes as quais sejam mais culturalmente sensíveis, localmente situadas, empoderadoras e, enfim, transformadoras do tecido social. A visão de língua(gem) não apenas como texto mas também como discurso e ideologia (HALLIDAY, 1987), coaduna com essa proposta, formando um arcabouço teórico sólido para mudanças nas práticas pedagógicas de letramento autônomo que corroborem com o mito do falante nativo e limitem a interação dos estudantes em sala de aula a níveis de correção gramatical, reprodução de discursos dominantes e regras e convenções reificadas, tanto linguísticas como sociais.

Multiletramentos

O termo multiletramentos foi cunhado pelo The New London Group, um grupo de dez proeminentes estudiosos que se reuniram e publicaram, em 1996, o artigo intitulado “A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (1996) uma obra seminal na área. Os autores buscaram dar conta das demandas sociais e educacionais da cultura letrada daquele momento, que vinha rapidamente se tornando imbricado com a tecnologia (digital). Em trabalho mais recente, Copes e Kalantzis abordam o conceito afirmando que “a noção de multiletramentos é concebida para capturar dois aspectos novos no âmbito de produção de sentido humano, como um contraponto dos traços característicos do regime antigo de letramento. O primeiro aspecto é a substância do letramento – as coisas que fazemos para significar numa era onde (sic) a comunicação é crescentemente multimodal. O segundo aspecto é o novo regime de poder social, e as novas estruturas de agência emergentes no processo de produção de sentido” (2015, p.17)

O primeiro aspecto dos multiletramentos é abordado tendo em vista o advento da cultura da imagem, que ganha espaço numa cultura que antes era dominada pela língua e a escrita (KRESS, 2009). Simultaneamente a esse processo, Cope e Kalantzis afirmam que nunca lemos e escrevemos tanto quanto na era atual, a exemplo da expansão de *blogs* e de uso da escrita em dispositivos eletrônicos; eles ressaltam como a experiência social está ainda mais impregnada pela escrita. Em vista desse cenário de produção de conhecimento contemporânea, os autores afirmam que

nós precisamos expandir o foco do letramento tradicional para contemplar a produção de significado multimodal. Nós fazemos isso ao revisar as três metafunções semióticas de Halliday (2004) e extendê-las com duas mais. Toda a produção de significado, através dos modos, opera nos cinco níveis, com cinco propósitos. Nós nos referimos a coisas, eventos, processos e abstrações (a função “ideacional” de Halliday). Nós dialogamos, com nós mesmos e com outros (A função “interpessoal” de Halliday). Nós estruturamos nossos significados de maneiras as quais são tanto convencionais e sempre inovadoras ao ponto de que todo remaking é unicamente modulado (função “textual” de Halliday). Nós situamos nossos significados em contextos, ou pelo menos eles são situados por natureza (o que nós chamamos uma função “contextual”). E nós pretendemos [algo] quando posicionamos e/ou encontramos significados em redes de intenção ou agência (uma metafunção que chamamos de “interesse”).

Cope e Kalantzis retomam as funções da linguagem de Halliday de que tratamos na Aula 1 para expandi-las e assim acomodar, em sua concepção, mas duas macrofunções que deem conta da dinâmica multimodal atual da produção de sentidos. Essas duas macrofunções, de forma sucinta, se são contempladas pelas perguntas “como os significados se encaixam no mundo mais amplo de significado? (macrofunção intertextual) e “os significados são enviados para servir aos interesses de quem?” (COPE; KALANZIS, 2015, p.11).



ACTIVITY

Visite o artigo de Cope e Kalantzis (2015) disponível no link http://neamathisi.com/_uploads/Regimes_of_Literacy_Kalantzis_and_Cope.pdf e defina as 3 metafunções de Halliday (a qual já havíamos estudado brevemente na Aula 1, lembra-se?) e as 3 metafunções que Copes e Kalantzis sugerem, a fim de contemplar a multimodalidade na produção de sentidos da contemporaneidade.

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Releia as definições das cinco metafunções no texto aqui da Aula, para que assim você possa chegar até o artigo já com uma noção do conteúdo das descrições detalhadas de cada uma das metafunções.

Agência

Após definir multiletramentos, Cope e Kalantzis ressaltam o papel da agência para a promoção de práticas letradas num mundo no qual temos mais autonomia na forma de nos expressarmos, e fazemos isso através de muitos modos – eles chegam a dizer, por exemplo, que “todos agora são jornalistas”, uma vez que temos uma câmera na palma das mãos, e no mesmo instrumento, um dispositivo para escrever um comentário ou um artigo, e publicá-lo de imediato na rede mundial de computadores. Tavares e Stella (2015, p.78) afirmam que a

Agência completa o conjunto de sentidos para os Novos Letramentos, [e] pode ser entendida como uma ação intervencionista orientadas para a modificação dos sentidos constituídos ou circulantes. Em outras palavras, Agência se caracteriza pela não-passividade do sujeito na interação com o outro e pela ação transformadora dos participantes de uma interação na produção de novos sentidos decorrentes do contato entre um e outro.

Ao se referir ao papel da agência na escola, o autor cita Jordão (2007), que afirma que

a escola pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam em lugares também específicos. E que o falar e o agir, portanto, sendo localizados, vêm de determinadas perspectivas ideológicas, culturais, coletivamente construídas, e têm sempre implicações nas construções identitárias daqueles que com eles interagem (JORDÃO, 2007, p.23-24).

Essa definição é fundamental para associarmos o conceito de agência ao nosso papel de professores de línguas – assim, podemos refletir sobre como essas ideias podem influenciar nossa ideologia e nossas práticas dentro de sala de aula.

Letramentos digitais

O contexto de práticas sociais em torno do meio digital que abordamos no início desta aula implica na necessidade de novas epistemologias para compreender e discutir as práticas letradas aí inseridas. Nessa perspectiva é que nasce o conceito de letramentos digitais, que se refere às práticas de ensino que levam em consideração o ambiente digital. Zacchi (2015, p.142) o define como “a habilidade de trabalhar com hipertextos e outros atributos do ciberespaço”. Em vista do dinamismo e não-linearidade que experimentamos no ambiente virtual, Martin (2008, p.167 ZACCHI, 2015, p.143)

concebe o letramento digital em três níveis: o nível da técnica, que significa dominar as competências digitais; o do uso consciente, que pressupõe a aplicação de ferramentas digitais em contextos apropriados; e o da reflexão crítica, que implica em compreender o impacto transformativo das ações digitais no âmbito tanto humano como social.

A partir dessa perspectiva de letramento ideológico, letramento crítico, multiletramentos e multimodalidade, podemos contemplar a prática do ensino-aprendizagem de línguas no meio digital de forma mais politicamente empoderada e mais tecnicamente informada, também.



Acesse e leia o artigo disponível em <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/559/o-que-e-afinal-o-letramento-digital.html> ; feito isso, relate no fórum da turma alguma anedota, pessoal ou de outrem, que retrate a (falta) de experiência com o letramento digital no contexto de ensino-aprendizagem.

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Essa tarefa é bastante leve e divertida – acho que a merecíamos, após um semestre com muitas leituras elaboradas, não é mesmo? Compartilhe sua história no fórum!



Ouçã a entrevista da profa. Roxane Rojo no *podcast* do [link](http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalhe/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html) <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalhe/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html> e responda as perguntas a seguir:

- 1) Qual é a diferença entre alfabetização e letramento?
- 2) O reconhecimento de uma pegada por um cachorro por uma criança tem a ver com letramento?
- 3) Os multiletramentos estão relacionados à leitura de mundo de Paulo Freire?

- 4) Que mudanças na experiência letrada as mídias digitais nos traz?
- 5) Como ela relaciona o oral com o escrito?
- 6) A análise de uma obra de arte é uma prática de letramento? Porque?
- 7) Explique esta imagem <http://boabaiela.blogspot.com.br/2013/07/picasso-e-salvador-dali.html> a partir da fala da profa. Roxane Rojo.
- 8) Como a escola pode explorar os multiletramentos críticos?

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Você conseguiu relacionar as observações da profa. Rojo com as discussões levantadas ao longo da unidade? E mais do que isso, conseguiu vislumbrar como toda a teoria do letramento crítico, dos multiletramentos, da multimodalidade e do letramento digital pode contribuir para a prática pedagógica na sala de línguas? Compartilhe suas reflexões com seus colegas e tutor(a).

CONCLUSION

Esta unidade do nosso curso é um ápice na nossa formação e entendimento a respeito das metodologias de ensino-aprendizagem de Inglês. Delineamos um histórico de métodos e abordagens ao longo de várias unidades, e ao final delas, abordamos o que há de vanguarda na área, tratando não só da perspectiva do pós-metodo na unidade passada, como dos Novos Letramentos nessa. Uma demonstração da inovação teórica que esses novos estudos representam é a própria expansão as metafunções de Halliday de 3 para 5, as quais agora passam a dar conta de uma perspectiva crítica da linguagem no âmbito do pós-estruturalismo. Esse arcabouço teórico pode informar nosso trabalho de maneira bastante inovadora, trazendo a prática da sala de línguas de maneira crítica e empoderada para a dinâmica do mundo contemporâneo, dentro de seus fluxos transculturais, digitais e multimodais.



SUMMARY

Nesta unidade, desenvolvemos uma apresentação e discussão a respeito dos conceitos de alfabetização, letramento autônomo, letramento ideológico (em suas perspectivas marxistas e pós-modernas), multiletramentos, multimodalidade, letramento digital e agência, verificando como elas podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem no contexto globalizado atual.



SELF-EVALUATION

Consigo reconhecer e debater a respeito dos conceitos de alfabetização, letramento autônomo, letramento ideológico (em suas perspectivas marxistas e pós-modernas), multiletramentos, multimodalidade, letramento digital e agência?



NEXT CLASS

Em nossa próxima aula, trataremos da formação de professores nessa perspectiva da teoria dos Novos Letramentos.

REFERENCE

- ABRAHÃO, M.H.V. **A formação e o desenvolvimento do professor de línguas** (p.155-174) In.: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.
- ANTONY, E. M. (1963). **Approach, method, technique**. English Language Teaching, 17, 63–67.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1955.
- CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004
- _____, S. **Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition**. The Modern Language Journal, 91, Focus Issue, p.923-939, 2007.
- _____. **Foreword**, p.ix-xiii. In: CLEMENTE, Angeles & HIGGINS, M. J. Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico. London: The Tufnell Press, 2008.
- CLEMENTE, Angeles et al, **A call for a critical perspective on English teaching in Mexico**. MEXTESOL Journal, Volume 30, number 2, 2006.
- Fairclough, N. **Critical discourse analysis: The critical study of language**. London: Longman, 1995
- GARCEZ, Pedro. **A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento**. Caleidoscópio, v. 4, n. 1, p.66-80, jan/abr 2006.

- _____; SCHLATTER, M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edlebra, 2012. v. 1
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social semiotic**. London: Arnold, 1978
- HALU, C.H. **Formação continuada de formadores de professores: a experiência das tutoras de inglês do NAP-UFPR**. In.: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.). Formação “Desformatada”: Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- HYMES, D. **On communicative competence**. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972
- JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.). **Formação “Desformatada”**: Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- _____. **ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982014000100002&script=sci_arttext&tlng=pt (acesso em 03 de outubro de 2016)
- KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford press, 2008
- MATOS, A.M.A. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.
- MOITA LOPES, J.P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos**. DELTA, v.24, n.2, p. 1-15, 2008
- PAIVA, V.L.M. de O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001
- _____. **Workshop on Critical Applied Linguistics**. Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Oaxaca, México, 2005 In: CLEMENTE, A. et.al., *A call for critical perspective on English teaching in Mexico*. MEXTESOL Journal, v. 30, n. 2, 2006.
- _____. **Language as a local practice**. USA and Canada: Routledge, 2010.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1986

SILVA, T. T. (organizador). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003, 133p.

SILVA, V.L.T.S. **Competência comunicativa em língua estrangeira**: que conceito é esse? disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4498/3297> (acesso em 29 de outubro de 2016)

STELLA, P.R.; ZACCHI, V. J. (orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de línguas inglesa**. Maceió, AL: Edufal, 2014.

WIELEWICKI, V.H.G.; ZACCHI, V.J.; **Letramentos e mídias**: músicas televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura.