

GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Beatriz Garcia da Silva¹

Cristiane Rosa Lopes²

Resumo: Tendo em vista a necessidade de desenvolvimento de práticas de ensino de língua inglesa, que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e para a valorização da diversidade étnico-racial da região nordeste de Goiás, o subprojeto PIBID de Letras-Inglês da UEG-Campos Belos desenvolveu planejamentos e materiais visando atender estas questões. Este trabalho apresenta resultados desta experiência, que teve como embasamento teórico-metodológico pressupostos do letramento crítico e do uso de gêneros textuais no ensino de língua estrangeira, e também das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais na educação básica.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Letramento crítico. Ensino. Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa na educação básica no Brasil, principalmente nas escolas públicas, não tem alcançado resultados satisfatórios. Isto ocorre por vários motivos, como a falta de formação dos professores, que muitas vezes não possuem qualificação necessária para exercer a docência de língua inglesa, a falta de materiais didáticos essenciais para a execução das aulas, a pouca carga horária da disciplina etc. Além disso, existe a crença na nossa sociedade de que aprender inglês em escolas públicas é praticamente impossível, que só se aprende inglês em cursinhos particulares ou em viagens ao exterior. Desta forma, há uma grande desvalorização do ensino de língua inglesa nas escolas de educação básica.

Para mudar esta situação, é preciso que novas práticas de ensino sejam utilizadas, para fazer com que os alunos tenham mais interesse em aprender e, além disso, percebam a importância da educação linguística na formação do cidadão como um todo, ajudando-o a tornar-se mais ativo dentro da sociedade. Como expressa Lima (2011, p.88), “é preciso criar contextos múltiplos de interação com a linguagem que permitam o desenvolvimento dos letramentos exigidos pelo mundo extraescolar e pelos projetos de nossos educandos”.

¹ Discente do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Campos Belos. Contato: beatrizgardasi@outlook.com

² Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Docente do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Campos Belos. Contato: crisosalopes@gmail.com

Neste sentido, surge a necessidade de transgredir os estudos da língua inglesa sob um viés exclusivamente linguístico para percorrer o uso do inglês nos contextos sociais, já que “não basta ensinar uma língua para fins comunicativos: é preciso considerar os efeitos/valores que essa língua produz na sociedade” (URZÊDA-FREITAS, 2011, p. 3). Em outras palavras, é preciso refletir sobre como os discursos e as práticas, que ocorrem nas salas de aula de língua estrangeira, podem colaborar ou não para manutenção de discriminações e preconceitos na escola e também fora dela.

Deste modo, atualmente, muito se é discutido sobre o uso do letramento crítico no ensino de língua estrangeira. Santos (2013, p.02) acredita que por meio desta abordagem, o ensino de língua inglesa pode adquirir maior espaço, já que existe a necessidade de novas práticas de ensino que não estejam focadas somente em obter resultados nos exames educacionais, mas que sejam capazes de desenvolver o raciocínio crítico do aluno, além de formar e provocar o mesmo para que possa ser um cidadão consciente e participativo na sociedade.

Tendo em vista estas questões, o subprojeto PIBID³ de Letras – Inglês da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Campos Belos propôs-se a intervir na formação inicial e continuada de professores/as de inglês da região, propiciando um espaço para o desenvolvimento teórico-metodológico, necessário para um ensino crítico de língua estrangeira, com foco em questões étnico-raciais. Neste artigo discutimos construtos teóricos e metodológicos que embasaram o desenvolvimento das ações propostas pelo subprojeto, ou seja, relativos ao uso de pressupostos dos gêneros textuais e do letramento crítico no ensino de línguas. Também apresentamos algumas ações desenvolvidas e resultados alcançados.

Os gêneros textuais no ensino de línguas

O ensino de línguas estrangeiras tem recebido várias críticas, até mesmo em documentos que regulamentam e orientam essa prática educacional nas escolas de Educação Básica. Como exemplo podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (BRASIL, 2000) que trazem as seguintes afirmações:

³ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma das medidas instituídas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política do governo federal lançada em 2007, com o objetivo de melhoria da Educação Básica. O PIBID visa incentivar e valorizar o magistério, como também aprimorar a formação docente, através da inserção de alunos/as de cursos de licenciatura em escolas públicas para o exercício de atividades didático-pedagógicas.

[...] no lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. (BRASIL 2000, p. 24)

Em resposta a diversas críticas, como essa, o ensino que era baseado no estudo de tópicos gramaticais e memorização de regras, e que enfatizava a escrita e deixava de lado a oralidade, passou a ser desenvolvido a partir da utilização de gêneros textuais com objetivo de desenvolver uma prática de ensino mais contextualizada e menos fragmentada.

Os gêneros textuais, na concepção de Marcuschi (2008), são textos que encontramos em nossa vida cotidiana, e estes podem apresentar parâmetros “sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI 2008, p.115). Para o autor, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula tem maior relevância no campo da Linguística Aplicada, e “de modo todo especial no ensino de língua, já que ensina a produzir textos e não enunciados soltos” (MARCUSCHI, 2002, p.35).

Nesse sentido, existem muitas recomendações de como devem ser trabalhados os gêneros textuais no ensino de línguas. Nas concepções de Bazerman (2009, p.10 apud Santos 2010, p. 34), “não se ensina um gênero como tal, e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”.

Carlos e Bordini (2012, p. 09) afirmam que é preciso haver contextualização, pois os gêneros textuais devem ser articulados de modo que não sejam abordados apenas pelo viés estruturalista, mas que conciliem por meio da gramática a forma e a função. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica (PARANÁ, 2008), a proposta é que

(...) nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. (PARANÁ, 2008, p. 63)

De acordo com Carlos e Bordini (2012, p. 09), é preciso trabalhar os gêneros sem que o conteúdo gramatical seja deixado de lado, ou seja, é necessário articulá-los de modo que sejam destacados elementos como, por exemplo, a finalidade da escrita, o público-alvo, e de forma geral, questões relevantes que despertem a capacidade crítica do aluno.

O letramento crítico no ensino de língua estrangeira

O conceito de letramento crítico é bastante amplo e possui diferentes orientações e influências teóricas e metodológicas como, por exemplo, da teoria crítica social, da pedagogia crítica, do pós-estruturalismo etc. De acordo com Edmundo (2013), as duas principais diferenças de uma proposta de ensino pela abordagem do letramento crítico das práticas educacionais tradicionais são em relação ao questionamento e ao modo como a língua é concebida. O processo de questionamento se pauta na necessidade de desconstrução de “verdades” presentes nas narrativas do nosso dia-a-dia, de investigação de como determinados discursos são tidos como verdadeiros para um grupo social, mas nem sempre para outro.

Portanto, o processo de desconstrução, no ambiente escolar, consiste em promover situações nas quais os alunos possam perceber a história das interpretações ao construírem qualquer tipo de argumento – questionar o que achamos natural e, ao olhar o novo, criar perguntas construtivas, gerando sempre novas dúvidas, num exercício contínuo. (EDMUNDO, 2013, p. 70)

A outra diferença é em relação à concepção de língua. No letramento crítico a língua é vista como discurso, portanto é heterogênea, plural e marcada por relações de poder. Conforme Fogaça e Jordão (2007, p. 87), a concepção de língua como discurso “implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade”. Sendo assim, podemos afirmar que a língua constitui o nosso mundo e não apenas o representa.

Dentro desta perspectiva de língua como discurso, a sala de aula de língua estrangeira é considerada um espaço de construção de significados, de elaboração de procedimentos interpretativos, de formação de subjetividades. Em consequência, a escolha das atividades de ensino prioriza o valor educativo da disciplina, ou seja, prevalece a escolha por atividades que levem “os alunos à reflexão sobre o mundo fora da sala de aula, à consciência de seu papel na sociedade, às possibilidades de ação informada que se lhe apresentam” (JORDÃO, 2006, p.8).

Assim, o trabalho pedagógico, sob a ótica do LC, configura-se como uma abordagem pedagógica que visa a uma leitura crítica de mundo – através do contínuo questionamento dos pressupostos e implicações das construções de sentido realizadas no encontro entre textos e leitores. (EDMUNDO, 2013, p. 77)

Em se tratando do papel do letramento no ensino de língua inglesa, Santos (2013, p.02) acredita que por meio da abordagem do letramento crítico, o ensino da língua estrangeira adquire espaço, já que existe a necessidade de novas práticas de ensino que não estejam focadas somente obter resultados nos exames educacionais, mas que sejam capazes de desenvolver o raciocínio crítico do aluno, além de formar e provocar o mesmo para que possa ser um cidadão atuante na sociedade.

Silva (2014, p.45) também defende a ideia de que o ensino de língua estrangeira deve ser focado na função social do conhecimento de uma sociedade, e essa função está relacionada com a utilidade que tem a língua estrangeira nas análises linguísticas, nas práticas de leitura ou até mesmo nas de escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) coadunam com esta concepção:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p.15)

O subprojeto do PIBID de Letras - Inglês do câmpus de Campos Belos

Este subprojeto, conforme já mencionado, teve como proposta contribuir para a melhoria da prática de ensino de língua inglesa, através de várias ações, sendo a principal a elaboração de planejamentos e materiais de ensino para turmas do ensino fundamental e médio, considerando pressupostos do letramento crítico e também do uso de gêneros textuais no ensino de língua estrangeira. Além disso, um dos seus objetivos específicos foi analisar possibilidades de incorporar no ensino de língua inglesa a temática da história e cultura afro-brasileira, tendo em vista as legislações nacionais e, especialmente, o fato de a maioria da

população do município e da região declarar-se negra (IBGE, 2010)⁴. Desta forma, tentamos atender diretrizes trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), pela Lei Federal nº 10.639 (BRASIL, 2003), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005).

No ano de 2017, as ações do subprojeto foram desenvolvidas no Colégio Estadual Felismina Batista Cardoso, localizado na cidade de Campos Belos/GO, que também tem objetivos educacionais voltados à educação das relações étnico-raciais na educação básica. De acordo com o projeto pedagógico da escola,

[a] história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar (...) deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação, pois possibilitam ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribuir para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias, conforme legislação em vigor. (PPP, 2016, p.15)

Além disso, buscamos seguir passos sugeridos por Cunha & Miccoli (2016) para a valorização da disciplina de língua estrangeira na educação básica. Primeiramente, é necessário verificar as condições reais de ensino e analisar o que é possível ser feito com o tempo disponível, ou seja, com a carga horária alocada para a disciplina no currículo escolar. Em seguida, é preciso definir um programa de ensino, que seja adequado às condições de ensino, à carga horária e também às necessidades dos alunos. Finalmente, “o professor deve se preparar para resistir aos críticos” e “manter-se firme no curso traçado, apesar dos percalços que aparecerem” (CUNHA; MICCOLI, 2016, p. 33).

Algumas das ações desenvolvidas e resultados alcançados

Uma das ações do subprojeto consistiu na elaboração de planos de aula com temas críticos para turmas do ensino médio. Cada aula foi planejada de acordo com o gênero textual

⁴ Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que 77% dos habitantes em Campos Belos podem ser aglomerados no grupo de negros, composto por aqueles que declaram cor ou raça parda e preta (IBGE, 2010). Uma porcentagem acima da nacional, que é de 54% de população negra.

estabelecido pelo Currículo de Referência do Estado de Goiás (GOIÁS, 2011). Os encontros para planejamento ocorreram paralelamente ou após a leitura e discussão de fundamentos teórico-metodológicos relativos ao ensino de língua estrangeira sob a perspectiva do letramento crítico. Um aspecto central dessa perspectiva, que precisou ser enfatizado nas discussões, é que o objeto de ensino deveria ser a língua como discurso e não a língua como um sistema fixo. Conforme já mencionado anteriormente, “a língua entendida como discurso, concebida como uma entidade dinâmica, contextual e em constante transformação, não permite que o ato de ler reduza-se à decodificação da materialidade linguística” (EDMUNDO, 2013, p. 142). Sendo assim, adotamos o texto como unidade básica para as aulas, compreendendo a leitura como atividade de interpretação de significados, que foram socialmente e historicamente construídos, portanto, passíveis de transformação.

A adoção metodológica do trabalho em sala de aula ser a partir da leitura de textos foi um encaminhamento difícil de ser seguido. Tanto a professora de inglês da escola, supervisora do subprojeto, quanto os alunos bolsistas demonstraram dificuldade para planejar aulas e materiais diferentes do modelo tradicional de ensino de LE, que foca no desenvolvimento de habilidades linguísticas e/ou comunicativas. Sendo assim, com o intuito de auxiliar o trabalho de planejamento, decidimos seguir a proposta metodológica de Edmundo (2013) para ensino de língua inglesa por letramento crítico, que consiste em quatro etapas para a abordagem dos textos: preparação, exploração, problematização e expansão. São etapas interdependentes entre si, mas não necessariamente lineares.

Para a apresentação de resultados, discutirei a análise da execução e da avaliação de uma das aulas planejadas para atender o gênero textual “Histórias em quadrinhos”, proposto pelo Currículo de Referência do Estado de Goiás para o 1º bimestre do 1º ano do ensino médio. Esta análise foi selecionada devido ao fato de ilustrar questões constantes e relevantes que permearam o trabalho do subprojeto.

Para a etapa de preparação para leitura a professora solicitou na aula antecedente que os alunos pesquisassem em casa o sentido do termo *prejudice* e os tipos existentes. No início da aula, o termo *prejudice* foi escrito no meio do quadro-negro e realizada uma “tempestade de ideias”, atividade em que os alunos deveriam dizer, de preferência em inglês, palavras que remetessem e/ou fossem associadas ao termo. A professora anotava as palavras no quadro ao redor do termo. Alguns alunos disseram palavras em português e pediram para a professora

traduzir, algumas ela não soube e solicitou que verificassem no dicionário que ficava na sala de aula. No encontro da equipe para a avaliação desta aula, a professora relatou que se sentiu constrangida por não saber a tradução de várias palavras, que não gostava deste tipo de atividade “aberta”, já que sempre aparecia palavras que ela não sabia em inglês. Percebemos através deste e de outros relatos que a dificuldade da professora em trabalhar com atividades “abertas” não acontecia apenas por causa de sua proficiência em língua inglesa ser de nível básico, mas também por influência de uma concepção de ensino de língua como código.

Esta atividade da fase de preparação para a leitura visou explorar a temática presente na tirinha da História em quadrinhos, que foi apresentada na sequência. Em várias aulas, as atividades de preparação foram desenvolvidas tendo em vista apenas a caracterização do gênero textual. Em ambas propostas, a preocupação foi em facilitar a construção de significados durante a leitura do texto.

Na etapa de exploração, foi utilizado o texto *Racial prejudice* de Hosc10. A imagem do texto foi projetada numa parede da sala de aula e a professora fez várias perguntas para a turma, com o objetivo de explicitar tanto o significado quanto a forma do texto. Algumas das perguntas foram: Qual o título do texto? O que ele significa? Que tipo de texto é esse? Quem é o autor ou a autora? Onde esse tipo de texto pode ser encontrado? Quais características são específicas desse tipo de texto?



Fonte: <http://www.toondoo.com/cartoon/2728967>

Nesta fase também utilizamos algumas atividades de análise linguística, ou seja, atividades com o intuito de “explorar os recursos linguísticos presentificados no texto”, provocando “a percepção dos alunos para o fato de que diferentes sentidos podem ser

atribuídos ao léxico, dependendo do contexto de produção e de recepção” (EDMUNDO, 2013, p. 144). Uma reflexão importante, desenvolvida nos encontros da equipe, foi relativa à dificuldade inicial de desenvolvimento de atividades de análise linguística, nas quais o foco não estivesse apenas em práticas de ensino estrutural, isto é, na forma dissociada do sentido. Nessas discussões da equipe foi possível identificar indícios de mudança de concepção de língua e de ensino de língua estrangeira, principalmente nas falas da professora da escola.

Na fase seguinte, a de problematização, o objetivo foi ir além “de questões voltadas à materialidade textual”, através do desenvolvimento de

(...) questões relativas à maneira como o leitor se relaciona com o texto, à forma como o leitor posiciona o que está lendo, ao modo como ele se posiciona diante do texto e fatores ideológicos, culturais, familiares, enfim, toda uma gama de procedimentos de construção de sentido e fatores que influenciam no processo de significação. (EDMUNDO, 2013, p. 144).

Em outras palavras, as atividades na fase de problematização visavam que a leitura do texto não se restringisse apenas a identificar e/ou compreender a intenção do autor, mas que levassem os alunos a uma reflexão sobre problemas atuais da nossa sociedade, com a intenção de contrapor-los criticamente. Nesta direção, uma das atividades desenvolvidas para a leitura do texto *Racial prejudice* foi um debate sobre a diferença de preconceito e discriminação racial a partir de relatos de histórias relatadas pelos alunos.

Desta forma, esta atividade embasada no letramento crítico buscou engajar os alunos em uma reflexão crítica, tendo como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que tais concepções poderiam ter na vida deles e da comunidade em que vivem. E assim, estimulou a formação de indivíduos críticos e atuantes na transformação da sociedade desigual e excludente em que vivem.

Considerações finais

Podemos afirmar que os objetivos propostos pelo subprojeto de Letras-Inglês do Câmpus de Campos Belos foram alcançados tendo em vista o trabalho desenvolvido pelos alunos bolsistas na escola. A partir do embasamento teórico-metodológico aprimorado com as leituras e discussões nas sessões de reflexão, os alunos bolsistas, em trabalho colaborativo

com a professora supervisora, realizaram o planejamento, a seleção e/ou elaboração e avaliação do uso dos materiais em diferentes turmas.

A experiência apontou a viabilidade de inserção da temática da diversidade étnico-racial em aulas de língua inglesa, com o uso dos gêneros textuais estabelecidos pelo Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, numa perspectiva crítica de ensino de língua estrangeira. Apesar de certa resistência inicial para com a proposta metodológica adotada, o exercício de atividades embasadas no letramento crítico propiciou indagações necessárias acerca de perspectivas culturalmente consolidadas, de perspectivas advindas do senso comum, como também uma maior participação dos alunos nas aulas.

Além disso, o subprojeto foi muito importante para a melhoria da formação docente na licenciatura em Letras, pois pode preencher lacunas presentes na grade curricular e proporcionar uma relação mais produtiva entre universidade-escola. Os alunos bolsistas, ao participarem de forma regular de atividades docentes, como, por exemplo, do planejamento de aulas, vivenciaram o trabalho do professor na educação básica, podendo assim ampliar a construção de uma identidade de pertencimento em relação a esta profissão.

As experiências compartilhadas neste artigo reforçam a importância de investimento do governo federal em programas, como o PIBID, que possibilitem o aprimoramento da formação de professores/as nas licenciaturas e o ensino na educação básica, através da oferta de melhores condições para o trabalho colaborativo entre universidade e escola, viabilizado, principalmente, pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial, 2005.

_____. **Lei Federal nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARLOS, Valeska Gracioso; BORDINI, Marcela. **Ensino de Língua Estrangeira por meio de gêneros textuais: Qual é a percepção dos professores em formação?** Revista X, 2012.

COLÉGIO ESTADUAL FELISMINA CARDOSO BATISTA. **Projeto Político Pedagógico 'Felicidadania'**. Campos Belos/GO, 2016.

CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura (Orgs.). **Faça a diferença – ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

FOGAÇA, F.; JORDÃO, Clarissa Menezes. Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Revista Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, 2007.

JORDÃO, Clarisse Menezes. **O ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso**. In: VAZ BONI, Valéria. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Versão experimental. Goiânia: SEE, 2011.

LIMA, Diógenes Cândido de (Orgs.). **INGLÊS em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais e Ensino. DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R e BEZERRA, M. A. (Orgs.). 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2008.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira dos. O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The specialist**, vol.34, nº1 (1-23), São Paulo, 2013.

SILVA, Juliana Orsini da. Língua estrangeira no ensino fundamental: uma experiência baseada no trabalho com gênero textual. **Entretextos**, Londrina, v,14, n.1, p.43-61, jan/jun 2014.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Ensino crítico de línguas estrangeiras: a transgressão como possibilidade. In: **Anais do IV EDIPE - Para uma realidade complexa, que escola, que ensino?** Goiânia: CEPED, 2011. p. 1-16.