

UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE ENSINO CRÍTICO DA LÍNGUA INGLESA

p. 70 - 77

Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorato¹

Resumo

Promover uma educação pautada nos letramentos tradicionais já não é mais suficiente (MOITA-LOPES; ROJO, 2004; LOPES, 2014). Para ir além das fronteiras do texto e da sala de aula e almejar uma transformação social, é necessário um ensino crítico. Tendo este objetivo, o presente estudo apresentará um modelo didático de uma atividade de leitura em língua inglesa com um viés crítico, baseada na proposta de Cots (2006).

Palavras-chave: Proposta Didática; Ensino de língua inglesa; Ensino Crítico.

Abstract

Promoting an education based on traditional literacies is no longer sufficient (MOITA-LOPES; ROJO, 2004; LOPES, 2014). To go beyond the boundaries of the text and the classroom and aiming for social transformation, a critical education is needed. Having this goal, this study will present a didactic model of a reading activity in English with a critical bias, based on Cots' (2006) proposal

Keywords: Didactical Proposal; Teaching English; Critical Teaching.

Introdução

Vivemos em um mundo globalizado onde o conhecimento e a educação promovem tanto aspectos positivos, como inclusão e ascensão social e financeira, como aspectos negativos, a exemplo a segregação e exclusão social (KALANTIZIS e COPE, 2000).

Kalantizis e Cope (2000) discutem a inter-relação entre educação, inclusão e igualdade. Para eles, apesar da responsabilidade culturalmente e socialmente depositada nas escolas, por meio da educação, de um futuro mais justo e igualitário, a experiência educacional, bem como os resultados desse processo acontecem de maneira desigual, uma vez que vivemos em uma sociedade dissemelhante. Portanto, não podemos promulgar a premissa de que a educação é a oportunidade dada para que sejamos iguais.

O mesmo ocorre em relação ao

conhecimento de uma língua estrangeira, como o inglês. Em sua obra, Heller e Duchêne (2012) relacionam as características do capitalismo tardio com as ideologias e práticas linguísticas que as organizam e legitimizam. Os autores fazem uso dos termos orgulho e lucro para explicar que, se de um lado, o conhecimento da língua inglesa é razão para orgulho, uma vez que contribui para um pertencimento social na aldeia global que vivemos, por outro, essa língua é um mercado que potencializa lucro, segrega e mantém desigualdades sociais.

Como professores de língua inglesa, portanto, lidamos diariamente com esta faca de dois gumes. Por isso, defendo a necessidade de um ensino crítico capaz de beneficiar, incluir, transformar, apesar das inúmeras diferenças que naturalmente permeiam nossa sociedade.

Além disso, corroboro com Barry (2011),

que, em síntese, pesquisa o ensino bilíngue no sul da China, que um dos objetivos do ensino crítico de língua inglesa é verificar, e também evitar, a propagação da língua inglesa que minimiza e enfraquece a cultura-língua do aprendiz.

Considero ainda que o trabalho docente vai além das capacidades linguísticas e das dimensões da sala de aula, por isso defendo a necessidade de práticas críticas que ajudem os estudantes a agir e transformar seus mundos, questionando e contestando ideologias linguísticas (Lewis et al, 2014). Essas são as premissas que pautam meu trabalho de professora de professores, pesquisadora e estudante, bem como este estudo.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta didática que vise o aprendizado de inglês a partir de uma abordagem crítica, baseada no trabalho de Cots (2006), o qual busca introduzir noções e princípios da ADC em um programa de ensino de língua estrangeira.

Nos tópicos a seguir discutirei alguns diálogos teóricos acerca do ensino crítico e da Análise de Discurso Crítica que serviram de base para a proposta didática que será apresentada subsequentemente. Por fim, tecerei comentários conclusivos.

Ensino Crítico

Recentemente, muitos pesquisadores no campo da linguística aplicada (LA) e da linguística aplicada crítica (LAC) têm se debruçado sobre a perspectiva crítica-colaborativa de ensino e formação de professores (FREITAS; PESSOA, 2014; LEWIS ET AL, 2014; COTS, 2006; LIBERALI, 2006; PENNYCOOK, 2001). Neste tópico, apresentarei alguns estudos que serviram como base para o desenvolvimento da definição de ensino crítico que subjaz esta proposta didática crítica.

Atendo-se a experiência de um professor de inglês sob uma perspectiva crítica, Freitas e Pessoa (2014) afirmam que uma postura crítica é aquela que problematiza e questiona discursos que promovem desigualdades e sofrimento. A compreensão dos discursos, para esses estudiosos, não oportuniza somente o entendimento, mas a intervenção na realidade social.

Esses pesquisadores corroboram com Fairclough (2010) ao mencionarem que o posicionamento crítico deve focar naquilo que

está socialmente incorreto, buscando corrigir ou diminuir o que está errado. Esta busca por mudanças nos discursos e nas realidades opressoras é também mencionada por Lewis et al (2014). Para esses autores, práticas críticas deveriam ajudar os aprendizes a agir e transformar seus mundos, questionando e contestando ideologias linguísticas.

Cots (2006), por sua vez, faz referência a Collins (1987) para mencionar que a abordagem crítica envolve examinar e julgar cuidadosamente as situações sociais. Tais processos de observar, avaliar e transformar são a base de uma reflexão crítica também segundo Liberali e Fuga (2014).

Tais posicionamentos vão ao encontro da concepção de um ensino de inglês crítico segundo Pennycook (2001). Para ele, não é suficiente apenas conectar o ensino de inglês à realidade social, mas fazer conexões segundo questões de poder, desigualdades, discriminação, resistência e luta.

Um ensino crítico pode promover, portanto, cidadãos críticos. Em outras palavras, ser crítico, em todos os papéis sociais, como estudante e cidadão, consiste em interpretar e transformar, ou seja, examinar ideologicamente as condições, os contextos e, a partir deles, agir. É preciso, então, tomarmos consciência de que nossas ideologias são norteadas pelo nosso contexto social e cultural e que somos formados e formamos tais ideologias, por isso, cabe a nós questioná-las e (des)construí-las.

Assim, poderemos construir um ensino crítico que provoca e desconstrói convenções já fixadas muitas vezes pelo próprio Estado (Barry, 2011). É uma busca pela emancipação linguística: a possibilidade de aprender, neste caso, a língua inglesa.

Por fim, em consonância com os estudiosos mencionados anteriormente, defendo que uma abordagem crítica é aquela que oportuniza reflexões, discussões e transformações nos discursos e nas realidades sociais, almejando uma sociedade mais justa e tolerante. No entanto, assim como Pennycook (2001), acredito que não estamos lidando apenas com uma abordagem de ensino, mas com um modo de vida.

Farei, na sequência, algumas considerações acerca da ADC a qual, em conjunto as discussões apresentadas a priori, serviu de base para o desenvolvimento da proposta didática crítica a partir do trabalho de Cots (2006).

A Análise de Discurso Crítica como oportunidade de um ensino crítico

O status científico social da ADC já foi indagado por Chouliaraki e Fairclough (1999), os quais refletiram se esta é uma teoria, um método ou ambos. Os próprios autores defendem, então, que a ADC se configura como teoria e método. Ela é uma abordagem equilibrada em aspectos linguísticos e sociais (RESENDE; RAMALHO, 2006) que almeja revelar conexões e causas ocultas (RAMALHO, 2005; RESENDE; RAMALHO, 2006), emponderando alunos a ler, examinar e transformar a realidade social (COTS, 2006) por meio da intervenção em situações de desvantagem (RESENDE; RAMALHO, 2006).

A ADC é considerada um modelo tridimensional para a análise de discurso, por ser permeada por três questões básicas: prática social, prática discursiva e texto. Ou seja, todo discurso é simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013), podendo haver, no entanto, uma separação analítica desses três aspectos (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Esta divisão foi utilizada por Cots (2006) para desenvolver, como ele chama, uma atividade “com atitude”, a qual contribuirá para a organização da atividade proposta neste estudo. Assim, as atividades terão esses três diferentes focos: 1) A análise textual, cujo enfoque é no vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual; 2) A análise da dimensão da prática discursiva, que diz respeito à produção, distribuição e consumo do texto, e 3) a análise da prática social que está relacionada questões de ideologia e hegemonia (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013; RESENDE; RAMALHO, 2006).

Para Cots (2006), o uso da ADC nas aulas de língua estrangeira não implica na mudança de método, ou seja, é possível promover um ensino crítico permeado pela ADC a partir do próprio material didático e grade curricular já existente, selecionando e adaptando textos. Esta é a intenção da proposta didática que será apresentada a seguir.

A proposta didática: Ler e dialogar além das entrelinhas

Apesar da vasta literatura que permeia a LAC, para desenvolvermos uma proposta didática crítica não existe uma fórmula para ser seguida. Gimenez (2015), ao refletir acerca das contribuições da LAC para o ensino de LI, questiona: “o que significa

ser um professor que se engaja com ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como a língua inglesa, em uma perspectiva crítica?” (p.01)

Em meio a questionamentos, reflexões, leituras, pesquisas, neste tópico, apresentarei a proposta didática crítica que foi desenvolvida a partir do trabalho de Cots (2006), almejando um engajamento crítico com o processo de ensino-aprendizagem de LI. Assim como o autor, inicialmente, elucidarei uma atividade de leitura tradicional, considerada não-crítica, em língua inglesa, cujo público alvo é estudantes com um conhecimento avançado da língua. Esta também será a atividade basilar do ensino crítico, segundo pressupostos da ADC, proposto na sequência.

A proposta didática tradicional foi adaptada de um website para professores e está baseada em atividades de ensino da língua inglesa por meio da leitura jornais. Os alunos devem selecionar em jornais norte-americanos impressos propagandas para serem discutidas segundo técnicas de publicidade.

Primeiramente, as estratégias de propaganda são lidas a fim de que sejam sanadas dúvidas de compreensão lexical. São elas:

Propaganda techniques:

- Bandwagon -- the implication that “everybody else is doing it.”
- Plain folks -- the implication that “users of this product are just like you.”
- Card stacking -- distorting or omitting facts.
- Name-calling -- stereotyping people or ideas.
- Glittering generalities -- using “good” labels, such as patriotic, beautiful, exciting, that are unsupported by facts.
- Testimonial -- an endorsement by a famous person.
- Snob appeal -- the implication that only the richest, smartest, or most important people are doing it.
- Transference -- the association of a respected person with a product or idea.

Feito isso, os alunos selecionam uma propaganda presente no jornal norte-americano e identificam as técnicas de publicidades utilizadas para persuadir o leitor a comprar aquele produto. Posteriormente, pode haver uma

apresentação oral para os demais estudantes.

Em seguida, os alunos discutem (em duplas ou grupos) a efetividade das técnicas encontradas, a partir de questionamentos como:

-
- Which techniques were most effective?
 - Which were least effective?
 - What factors, such as gender, geographic location, or age, might have influenced the effectiveness of each technique?
-

Finalmente, como produção final, os estudantes devem desenvolver uma propaganda em inglês fazendo uso das técnicas supracitadas.

As a follow-up to the activity, you might ask students to design their own ads using one of the propaganda techniques studied.

A partir das propagandas presentes nos jornais, do gênero propaganda, bem como da possibilidade de se trabalhar com textos autênticos, seria possível desenvolver outras competências linguísticas, tais como: compreensão da linguagem não-verbal, uso de adjetivos, uso de verbos no imperativo, etc.

Ainda assim, essas atividades não levariam em consideração aspectos que vão além das questões linguísticas sendo, portanto, exemplos de atividades sob um viés não-crítico, uma vez que são realizadas a partir da língua como unidade, com foco em áreas de conhecimento ou práticas sociais (COTS, 2006), neste caso no discurso publicitário.

Por isso, e pela autonomia garantida aos professores pelos próprios documentos oficiais, ainda que equilibrada nas ementas e bibliografias das disciplinas, penso que o olhar crítico do professor que culminará na escolha da abordagem do ensino da língua estrangeira, crítica ou tradicional.

Assim, proponho uma atividade baseada neste mesmo material a fim de promover um ensino crítico, seguindo as premissas da ADC e do estudo desenvolvido por Cots (2006).

Para esta atividade, os alunos são divididos em grupos, pois corroboro que um ensino crítico é também favorecido por meio de um trabalho colaborativo, culminando em um ensino/trabalho crítico-colaborativo (LIBERALI; FUGA, 2014).

No ensino crítico-colaborativo, a diversidade racial, étnica, social, econômica e também de papéis, responsabilidades,

oportunidades pode ser encarada não como uma problemática, mas como uma fonte de aprendizado (GUTIÉRREZ, 2000). Por isso a relevância de se trabalhar colaborativamente.

Em seus grupos, os estudantes devem selecionar as propagandas que querem trabalhar durante a aula. A não pré-seleção das propagandas é intencional, uma vez que elas possuem signos que são moldados socialmente, culturalmente e ideologicamente (Lewis et al, 2014) e a escolha das propagandas, conseqüentemente, dos signos, pode representar o reconhecimento identitário daquele grupo de alunos com aqueles signos. Afinal, assim como discursos, as escolhas não são aleatórias nem neutras, ainda que de forma inconsciente representam nossas identidades.

É importante ressaltar que a escolha pelo uso dos jornais ocorreu devido à preocupação em trabalhar com textos autênticos e material impresso, ou seja, material que os alunos não possuem acesso direto, mas que representam (por serem escritos e difundidos em países onde a língua inglesa é primeira língua) e refletem (por falarem majoritariamente sobre nativos) realidades sociais, culturais, linguísticas, ideológicas do outro.

Além disso, como explicam Lewis et al (2014), os textos, ou signos, são fundamentais no processo de ensino aprendizagem, uma vez que reproduzem ideologias institucionais que “historicamente privilegiam alunos brancos, de classe média e dominantes” (p. 05) no contexto norte-americano e, a meu ver, no brasileiro também. Fatores que potencializam a oportunidade de questionar e desconstruir ideologias, discursos e injustiças sociais por meio do ensino crítico.

Assim como termos e conceitos, as propagandas possuem diferentes sentidos por serem construtos sociais (Lewis et al, 2014). A ideia, portanto, é tentar entender as propagandas norte-americanas segundo questões linguísticas, culturais e ideológicas.

Esta perspectiva crítica de ensino vai ao encontro de Lewis et al (2014) também por evitar a avaliação a partir da tradicional sequência IRA (iniciação, resposta e avaliação). Por se tratar de um meio de comunicação real e a seleção das propagandas ser realizada pelos próprios alunos, a avaliação é, como o autor explica, uma interação momento a momento.

Para ilustrar os textos midiáticos que podem servir como base para o ensino crítico,

apresentarei na sequência uma propaganda retirada do jornal norte-americano *The Argonaut* e a proposta didática desenvolvida a partir dela.



Ao tomar como base o estudo de Cots (2006), dividirei a apresentação desta proposta crítica a partir dos três níveis de análise de ADC: prática social, prática discursiva e prática textual.

Prática Social

Segundo Cots (2006), para oportunizarmos reflexão acerca da prática social proposta pela ADC, podemos levantar questões de como e quais ideologias estão sendo representadas, criadas, reforçadas ou modificadas a partir do texto.

Levando em consideração a propaganda exemplificada anteriormente, podemos propor uma discussão acerca da linguagem verbal e não-verbal. Podemos levantar questões de raça, etnia, pertencimento social, empregabilidade, tais como:

Why does a white, middle-aged woman represent the doctor while a black child represents the patient? What power relations can we understand from it? What social identities is the text representing? Who pays for

healthcare? In the USA and in Brazil, who are mostly like to become a doctor? Why? Who owns hospitals? Why is healthcare sold as a product? Shouldn't it be free and therefore the need of advertisements would be useless? How does healthcare system in USA work? What about here? Why are they advertising healthcare connected to time?

Neste exemplo, também tentamos buscar um terceiro espaço ao ler e interpretar a propaganda norte-americana e refletir acerca das nossas propagandas brasileiras. A exemplo de Lewis et al (2006), é preciso encorajar os estudantes a identificar nas propagandas questões de raça, gênero que são marginalizadas e/ou minimizadas e as razões disso.

Prática Discursiva

Em relação à prática discursiva, Cots (2006) explica que seu enfoque deve estar na situação comunicativa do texto, ou seja, no gênero textual, sua produção, consumo. Os jornais norte-americanos apresentam inúmeras propagandas relacionadas à saúde. Ao refletirmos sobre este tópico, podemos fazer uma atividade de discussão a partir de questionamentos, tais como:

Who reads newspaper in the USA? Who are their target audience? Who develops these advertisements? What is the connection between the characters in the ad and the possible readers? Are women their target audience? Do women read more newspaper? Is it an appeal for mothers who would do/buy anything for their children's safety and health? Why is this ad in this specific media? Do you think it would be the same for television?

Prática textual

Nesta fase, o foco está nas características semânticas do texto (COTS, 2006). Podemos trabalhar, por exemplo, com a ocorrência dos verbos na propaganda e como isso contribui para a compreensão textual. Esta é a atividade sugerida:

1) *Find on the advertisement as many verbs as you can. Write them down, classify them and explain when we should use this verbal tense. Follow the model:*

Introduces: Simple present. We use the simple present to talk about something that is true in the present.

2) *Now, answer: What are the reasons why this textual genre, advertisement, use mostly the same verbal tense? Think about the rules to use this verbal*

tense and the effect it can causes on the ad readers.

A exemplo de Cots (2006), podemos discutir não somente aspectos linguísticos presentes nas propagandas, mas também culturais, que facilitam ou dificultam a compreensão de falantes não-nativos da língua inglesa. Podemos reforçar o conceito de língua e cultura como sendo indissociáveis, uma vez que a compreensão da propaganda originária de um contexto histórico, social, cultural diferente ocorre não somente por meio dos recursos linguísticos, mas também linguístico-culturais.

Podemos, então, comparar uma propaganda norte-americana com uma brasileira da mesma área de publicidade.

	Brazilian advertisement.....	north-American advertisement
Advertiser		
Target audience		
Presence of "estrangeirismo"		
Visual resources.....		
Non-verbal language.....		
Commercial appeal		
Promotions		

A partir deste quadro, é possível questionarmos:

How do north-American and Brazilian advertisements are alike and different? How the cultural features determine the linguistic features in the ads? Is it possible to notice who the biggest consumers of this product are: Brazilians or north-Americans? Why?

Finalmente, após realizarmos as três fases propostas por Cots (2006), podemos indagar ainda: How do all these questions and exercises interfere in the comprehension of the advertisement? What about our comprehension of the social reality, empowerment and identities represented by the ad?

Como mencionado anteriormente, os estudantes realizariam as fases desta proposta colaborativamente. Como produção final, eles podem apresentar a propaganda escolhida para os outros colegas, abordando as questões de gênero, etnia, ideologias, raças, poder representadas na propaganda.

Tendo apresentado uma proposta didática crítica pelas lentes da ADC, encerro ao concordar com Cots (2006) que esta atividade não tem o

objetivo de substituir outras maneiras de ensinar inglês, com o uso de jornais ou com o foco na leitura, ela é uma atividade complementar “com atitude”.

Argumento também que, apesar do objetivo inicial da proposta didática crítica ter sido a habilidade de leitura em LI, podemos contribuir para a proficiência de falar, discutir, questionar nesta língua estrangeira.

Considerações finais

Ao explicar e exemplificar como uma atividade de leitura pode ser realizada a partir do foco na gramática, no léxico, na pronúncia, na escrita, mas também além dessas características linguísticas e textuais, Cots (2006) desenvolveu uma “proposta com atitude”.

Para este autor, o objetivo é fazer com que os alunos interpretem o texto e não apenas busquem seu sentido literal, que eles verifiquem quais estruturas sociais e ideológicas estão sendo disseminadas e como elas incidem efeito nos leitores.

Esta também foi a minha intenção ao desenvolver uma proposta didática crítica a partir da leitura de propagandas norte-americanas, pois, assim como Cots (2006), acredito que o trabalho docente pode ir além de um treinamento linguístico, tornando-se um compromisso educativo de contribuir com o desenvolvimento da capacidade de “criticar” o mundo.

Como explicou Pennycook (2015) durante um minicurso acerca da formação crítica de professores, um ensino crítico ocorre por meio de momentos que oportunizam a reflexão, discussão, a quebra de rupturas, paradigmas, pré-conceitos. Não é necessariamente essencial, portanto, que se aborde temas tradicionalmente polêmicos, por exemplo.

Por isso, defendo que podemos realizar práticas críticas de ensino/aprendizagem da língua inglesa a partir das atividades já existentes nos materiais didáticos e nas grades curriculares, oportunizando questionamentos, reflexões e diálogos acerca do língua-cultura alvo, bem como da nossa língua-cultura nativa e questões ideológicas e sociais.

Esta abordagem crítica também reforça o conceito de língua e cultura como sendo indissociáveis, uma vez que a compreensão das propagandas originárias de um contexto histórico, social, cultural diferente ocorre não somente por meio da habilidade de ler em inglês, mas a partir das discussões de ideologias,

crenças, raça, cor, gênero, público-alvo, etc.

E mais, acredito que um ensino crítico está diretamente relacionado à Análise de Discurso Crítica (ADC) que sugere transformação social. Ou seja, depois de analisar, refletir e estudar as propagandas, a intenção é que ocorra uma mudança de discurso e, conseqüentemente, na ação, na realidade social. Em outras palavras, as mudanças ocorrerem a partir de momentos de rupturas, os quais começam com rupturas no discurso, por isso a necessidade de interpretar para transformar signos (Lewis et al, 2014).

Finalmente, o conhecimento da língua inglesa, bem como de uma educação crítica podem ser a oportunidade de um novo modo de vida. Reitero, por essa razão, a relevância de difundirmos o conhecimento desta língua estrangeira, oportunizando práticas críticas e (re)pensando teorias críticas.

Referências

BARRY, C. English Language Teaching in **Brunei**: a view through a critical lens. *RELC Journal*. v.42, n.2, p. 203-220, 2011.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N.; **Discourse in late modernity**: Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COTS, J. M. Teaching 'with an attitude': Critical Discourse Analysis in **EFL Teaching**. *ELT Journal*, v.60, n.4, October, p. 336-345, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. Harlow: Pearson Education Limited, 2010 (1995).

FREITAS, M. T. de U.; PESSOA, R. R. Discursos de identidades, ensino crítico de línguas e mudança social: análise de uma experiência localizada. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. De (orgs.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014, p. 365-395.

GIMENEZ, T. **(Re)aproximando a Linguística Aplicada Crítica da sala de aula**. Capítulo submetido ao livro *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. (2015)

GUTIÉRREZ, K. **Teaching and learning in the 21th Century**. *English Education*, v. 32, n. 4, p. 290-298, 2000.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. **Pride and Profit**: changing discourses of language, capital and nation-state. In: DUCHÊNE, A., HELLER, M. (eds) *Language in late capitalism – pride and profit*. New York: Routledge, 2012, p. 1-20.

KALANTIZIS, M.; COPE, B. Changing the roles of schools. In: COPE, B.; KALANTIZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000, p. 121-148.

LEWIS, C.; PYSCHER, T.; STUTELBERG, E. Critical sociocultural perspectives in English education. In: BRASS, J.; WEBB, A. (Eds.). *Reclaiming English language arts methods courses: Critical Issues and Challenges for Teacher Educators in Top-Down Times*. New York: Routledge, 2014.

LIBERALI, F.; FUGA, V. P. Argumentação na atividade de formação crítica, colaborativa e criativa. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. De (orgs.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014, p. 49-78.

LOPES, J. G. **Protótipo de material didático digital interativo para ensino de língua portuguesa**. Em *Rede*, revista de educação a distância, v. 1, n. 1, p.92-108, 2014.

OLIVEIRA, L. A., CARVALHO, M. A. B. Fairclough. In.: **Estudos do Discurso, perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

RAMALHO, V. C. V. S. **Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico-metodológico**. Revista Signótica, v. 17, n. 2, p. 275-298, jul./dez, 2005.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

ROJO, R.H.R. e MOITA LOPES, L.P. da. 2004. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1ªed., Brasília, MEC/SEB, p.14-59.

http://www.educationworld.com/a_lesson/Ten-Great-Activities-Teaching-With-the-Newspaper.shtml

Recebido em: 14/03/2016

Aceito em: 03/08/2016