

# TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

## O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM CULTURAL

## THE CRITICAL LANGUAGE TEACHING THROUGHOUT A CULTURAL APPROACH

Leanna Evanesa Rosa<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo do presente artigo é investigar a importância da abordagem de questões culturais para o ensino de línguas estrangeiras. Com esse objetivo em mente, tentarei fundamentar minha investigação nos estudos das ciências sociais e das teorias críticas. Para tal, me valerei dos seguintes pressupostos, que estão respectivamente relacionados com as áreas mencionadas anteriormente: 1) as teorias sobre cultura desenvolvidas por Benedict (s.d.), Sahlins (1990), Tylor (1975) e Wolf (2003); 2) as teorias sobre ensino crítico de línguas advindas dos trabalhos de Fairclough (1999, 2001), Freire (2009), Giroux (1997), Moita Lopes (1996) e Pennycook (1998). Tentarei mostrar que é importante que os professores utilizem aspectos culturais da língua-alvo para problematizar as relações de poder que estão entranhadas nos discursos importados, para que, assim, os alunos possam aguçar a consciência crítica e aprender com as diferenças.

**PALAVRAS-CHAVE:** cultura, problematização, consciência crítica.

**ABSTRACT:** This work aims at investigating the importance of a cultural approach in the foreign language teaching. With this objective in mind, I try to support my inquiry on the studies of the social sciences and the critical theory. The following theorizations, which are respectively linked to the fields mentioned before, are the basis of my investigation: 1) culture theories by Benedict (s.d.), Sahlins (1990), Tylor (1975), and Wolf (2003); 2) critical language teaching by Fairclough (1999, 2001), Freire (2009), Giroux (1997), Moita Lopes (1996), and Pennycook (1998). In the conclusion, I try to show that it is important that teachers use some aspects of the culture of the target language to problematize the power relations which are intrinsically present in the imported discourses. In so doing, we think students will have the opportunity of increasing their critical awareness and of learning with differences.

**KEY WORDS:** culture, problematization, critical awareness.

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor pra todas as pessoas. (Giroux, 1997, p. 163)

---

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.  
 Contato: leannarosa@yahoo.com.br

# TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

Ensinar línguas é uma prática complexa que envolve não apenas aspectos metodológicos, mas também que requer uma preocupação por parte do professor em formar alunos que se tornem cidadãos conscientes, críticos e ativos, que possam transformar a realidade social que os circunda. Partindo dessa afirmativa e do pressuposto de que “[...] povo, língua e pensamento (fatos sócio-culturais) formam um conjunto interdependente em que um reconhece o outro, espelha-se no outro e é refletido pelo outro” (MILANI, 1995, p.33), podemos nos indagar sobre algumas questões relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras: É necessário abordar aspectos culturais da língua-alvo nas aulas de língua estrangeira? De que maneira e com quais objetivos os professores devem trabalhar esses aspectos culturais nas salas de língua estrangeira?

O cantor de rap Gabriel O Pensador, em uma de suas músicas, mostra como as pessoas podem se tornar alienadas ao assimilarem certas ideologias:

Pra evitar qualquer tipo de mal entendido, chamei um amigo meu americano pra falar sobre isso! / ‘- blah...blah...blah - the book is on the table! Blah...blah...blah - Gabriel is my friend / blah...blah...blah... - the book is on the table? / E agora entendeu? / - Ahh! não entendi não! Mas... achei muito bonito o inglês! Estados Unidos é perfeito! É perfeito! Eu adoro!

O trecho da música mostra claramente a ideia presente no inconsciente de muitas pessoas de que os Estados Unidos é um país sem defeitos e que deveríamos imitar os americanos para nos tornar um país desenvolvido. Esse tipo de pensamento, assim como tantos outros provenientes de ideologias opressoras, também está presente no imaginário dos alunos, que muitas vezes escolhem aprender o inglês por causa do status da língua e acabam saindo das escolas sem perceber o quanto são dominados ideologicamente.

A definição de cultura é algo polêmico entre os antropólogos. Há várias correntes que se contrapõem com relação a esse objeto de estudo: idealista, mentalista, behaviorista, evolucionista, dentre outras. Tylor (1975), seguindo uma linha evolucionista, entendia a cultura como sinônimo de “civilização” e a definia como qualquer todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outros hábitos e capacidades adquiridas pelo homem enquanto membro de uma sociedade (TYLOR, 1975, p. 29, tradução minha). O ser humano passaria da barbárie para a civilização, através de um processo que envolveria etapas de evolução cultural. Ele acreditava que havia uma similitude e consistência entre as diferentes culturas e que o homem era dotado de uma “natureza humana” que fazia com que a conduta humana fosse submetida a leis

# TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935  
revistatravessias@gmail.com

concretas que poderiam ser relacionadas a um princípio geral. O trabalho do antropólogo seria, então, observar as conexões que existiam entre as diferentes culturas para ordenar as leis que regiam o pensamento humano em todas as sociedades.

Ruth Benedict (s.d.) afasta o indivíduo dessa ideia evolucionista, genética e natural e parte para uma visão mais determinista. A antropóloga apresenta uma visão mais completa sobre cultura, tentando entender a relação entre o indivíduo e a sociedade. Ela preconiza que cada grupo social tem padrões coletivos de comportamento e esses padrões motivam o comportamento individual. Segundo a antropóloga (s.d., p. 28), “o que na realidade liga os homens é a sua cultura, as ideias e os padrões que têm em comum”. Nessa visão, o homem não é dotado de uma natureza humana, ele é um produto da sociedade e, como tal, é determinado por ela.

A autora afirma que há dois tipos de indivíduos em uma sociedade: os adaptados e os inadaptados. Segundo essa concepção, o que determina a normalidade, a adaptabilidade de um indivíduo para a sociedade na qual ele está inserido não é o indivíduo em si, mas o grau de normalidade definido pela sociedade. Por esse motivo, há padrões diferentes de frustração para um determinado comportamento, dependendo do grau de normalidade estabelecido pela sociedade àquele comportamento. Portanto, “aqueles cujas potencialidades se ajustam mais intimamente com o tipo de comportamento escolhido pela sua sociedade são favorecidos e afortunados” (BENEDICT, s.d., p. 280). Ao contrário, aqueles que não se ajustam aos padrões de normalidade sofrem com o preconceito e a marginalização. Como exemplo, podemos citar a questão da “adaptabilidade” do homossexual nas diferentes sociedades.

Segundo a antropóloga (s.d.), a sociedade ocidental, de uma maneira geral, define o homossexual como um “inadaptado”. No entanto, em algumas sociedades, como no caso dos Ameríndios, eles são tidos como seres portadores de dons especiais, como seres “excepcionalmente capazes”. Essa inadaptabilidade é responsável pelos preconceitos e pelo sofrimento causado em vários indivíduos, pois como assegura Benedict (s.d.p. 290):

Quando a reação homossexual é olhada como uma perversão, o invertido encontra-se imediatamente exposto a todos aqueles conflitos a que os aberrantes são sujeitos. A sua culpa, a consciência da sua insuficiência, os seus desastres são conseqüências da má reputação que a tradição social lança sobre ele; e poucas pessoas são capazes de viver uma vida satisfatória sem o apoio dos padrões adotados pela sociedade de que faz parte.

# TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935  
revistatravessias@gmail.com

Pensando na adaptabilidade do indivíduo na sociedade na qual ele está inserido, acredito que a escola, bem como os educadores, tem o importante papel de criar espaços de debate sobre essas questões culturais nas salas de aula. Promover o ensino crítico significa tentar diminuir preconceitos, estabelecer a justiça e fortalecer aqueles que se encontram em situação de opressão ou marginalização, dando-lhes condições de argumentar e de assumir identidades outrora negadas em função desses preconceitos.

Fairclough (1999) argumenta que o discurso é construído dentro das práticas sociais e inclui outros discursos (interdiscursos) e, por isso, age ideologicamente nas relações sociais de poder. Paralelamente a essa ideia, o linguista insiste na necessidade de negociação das diferenças dentro dos discursos para que as identidades possam ser simultaneamente negociadas. Dessa forma, trazer essas questões culturais à tona e, principalmente, tentar estabelecer um diálogo crítico e comparativo com outras culturas pode ser uma maneira de tentar conscientizar os alunos sobre as injustiças sociais e mostrar-lhes as possibilidades de mudanças advindas dessa conscientização.

Pennycook (2007) salienta que um dos grandes problemas do ensino de línguas encontra-se na trivialização das aulas que resumem a aquisição de uma segunda língua ao desenvolvimento da competência de transmitir mensagens. Segundo o autor (2007, p. 27), “a língua é um sistema de significação de idéias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos”. Por esse motivo, a trivialização do ensino de línguas impede o acesso ao poder, por não explorar os aspectos políticos e culturais da aprendizagem. Para que a emancipação política se torne possível, Pennycook (2001) sugere que os professores devem “problematizar”<sup>2</sup> suas práticas, trazendo para elas o debate sobre temas críticos tais como gênero, raça, sexualidade, dentre outros.

Silva (2011) assegura que uma política pedagógica e curricular da identidade deve promover, além do reconhecimento e da celebração da diferença e da identidade, o questionamento desses construtos, de modo que os alunos possam colocar em xeque a estabilidade da identidade. Assim sendo, a problematização de qualquer assunto crítico torna-se algo que realmente pode oferecer uma visão mais ampla e tolerante sobre o mundo. Dicotomias como heterossexual e homossexual, branco e negro e a visão maniqueísta do mundo (bem x mal)

---

<sup>2</sup> Pennycook (2001) entende a problematização como o ato de sempre questionarmos e refletirmos sobre as nossas próprias concepções, de modo que nunca tomemo-as por assentadas e imutáveis.

# TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935  
revistatravessias@gmail.com

podem ser repensadas e novas possibilidades identitárias poderão surgir. Essas novas possibilidades são, a meu ver, a chave para a diminuição da injustiça e da marginalização, pois acredito que as identidades construídas através da problematização apresentam-se de maneira mais fortalecida.

Smyth (1991) afirma que os professores podem ser agentes de transformação, desde que eles estejam inseridos em processos de reflexão dialógica, que levem em consideração os princípios éticos e políticos da educação e também façam uma relação entre a instrução e as instituições e hierarquias da sociedade. Através do debate, da argumentação e de uma posição de confronto crítico com os próprios problemas, os professores poderão perceber como são cúmplices de um sistema político e econômico dominado por autoridades centralizadoras que os impedem de ser autônomos. A construção dessa visão social, que considera a educação como uma prática a serviço de certos interesses humanos, faz da reflexão um caminho através do qual a instrução pode contribuir para a criação de uma sociedade mais justa, humana e digna.

O ato de ensinar línguas está relacionado com a preparação das pessoas para se posicionarem discursivamente e para usarem a língua como forma de reivindicação, de luta e de afirmação. Aprender outra língua significa ter contato com discursos de outros povos e, conseqüentemente, com ideologias outras que, em especial no caso do ensino de língua inglesa, podem representar uma forma de dominação cultural e ideológica. O professor que está comprometido com a educação, não se atém apenas à transmissão de conhecimentos, ou à “educação bancária”, criticada por Paulo Freire (2009), segundo a qual os docentes apenas depositam conhecimentos na mente de seus alunos, como se deposita dinheiro em um banco. Esse professor procura se formar como um ser crítico, que questiona as práticas hegemônicas, as instituições e os métodos. Quando ele consegue se apropriar de um discurso e de uma postura crítica vislumbra a possibilidade de formar alunos também críticos.

Wolf (2003) diz que as sociedades e culturas não devem ser vistas como um todo dado e integrado por uma essência interna, mas como algo que está “continuamente em construção, desconstrução e reconstrução, sob o impacto de múltiplos processos que operam sobre amplos campos de conexões culturais e sociais” (WOLF, 2003, p. 297). De acordo com o autor, as relações sociais estão sempre ligadas a questões ideológicas e de poder e esse é exercido “a fim de estruturar e limitar o ambiente de uma população, de tal modo que algumas formas de ação se tornam impensáveis e impossíveis” (WOLF, 2003, p. 298), deduzindo, então, que a cultura é

# TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935  
revistatravessias@gmail.com

ideologia em produção. Benedict (s.d.), de certa maneira, antecipou esse pensamento, ao dizer que: “[n]ão há ninguém que veja o mundo com uma visão pura de preconceitos. Vê-o, sim, com o espírito condicionado por um conjunto definido de costumes, e instituições, e modos de pensar” (BENEDICT, s.d, p. 14). Pennycook (2007, p. 28) argumenta que a cultura é “um sistema de significação primária pelo qual fazemos sentido do mundo” e que a cultura e o ensino de línguas “ocorrem dentro das relações de poder e desigualdades”. Trazer essas ideologias à tona, através de discussões, pode ser uma maneira de fazer com que essas “ações impossíveis” se tornem possíveis.

Segundo Wolf (2003, p. 298), “a construção, desconstrução e reconstrução de conjuntos culturais abrangem também a construção e destruição de ideologias”. Tal transformação deve partir da consciência crítica dos alunos. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, entretanto, contribui para a manutenção do status quo, ao invés de cooperar para sua transformação. Para Fairclough (2001), a prática discursiva reproduz a sociedade, mas também a transforma. Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas também são capazes de reposicionar as práticas e estruturas posicionadoras e agir criativamente contra essas ideologias, por meio da mudança discursiva. Nesse sentido, a consciência discursiva crítica possibilita a luta e também a resistência às posições ideológicas estabelecidas.

O uso de uma língua estrangeira pode ser uma forma de agir no mundo para transformá-lo. Sahlins (1990) considera a cultura como um objeto histórico e performativo, pois o “ser” e o “fazer” se confundem no discurso e aquilo que é dito se realiza na prática, mesmo pertencendo ao plano simbólico. A cultura é, por esse motivo, historicamente reproduzida na ação. Segundo ele, “os homens criativamente repensam seus esquemas convencionais” (SAHLINS, 1990, p. 7). Eles alteram alguns significados culturais aos submetê-los aos seus interesses reais, construindo as relações sociais a partir da práxis. As categorias culturais adquirem novos valores funcionais e como as categorias mudam, a estrutura também sofre transformações. O homem, nessa visão é tido como agente e “as pessoas, enquanto responsáveis por suas próprias ações, realmente se tornam autoras de seus próprios conceitos; isto é, tomam a responsabilidade pelo que sua própria cultura possa ter feito com elas” (SAHLINS, 1990, p. 189). Nesse sentido, os alunos podem se tornar agentes da própria história e mudar o curso de situações que tragam desconforto para si e para sociedade a qual pertencem.

# TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935  
revistatravessias@gmail.com

Sahlins (1997) diz que as sociedades não são passivas no intercâmbio da cultura global, a cultura representa a antítese de um projeto colonialista de estabilização, pois os povos a utilizam não apenas para marcar sua identidade, mas também para retomar o controle do próprio destino. As reflexões de Sahlins são muito válidas também para a época contemporânea, pois nos trazem certa esperança de que não seremos dominados pela ordem mundial do novo sistema globalizado. O antropólogo (1997) esclarece que o medo de uma “aculturação universal” devido às forças globais irresistíveis do capitalismo deve ser repensado, pois os “consumidores” da indústria cultural, principalmente aqueles que vivem nas periferias, não assimilam passivamente os produtos impostos pelo mercado, mas dão-lhes novos significados através da “resistência cultural”. Ele chama essa resistência de “contracultura indígena” ou “indigenização da modernidade”.

Apesar de ser um alento para todos nós, percebo que a teoria da “resistência cultural” é um tanto quanto otimista. Vivemos em um mundo carregado por discursos hegemônicos que muitas vezes nos influenciam de maneira inconsciente. Acredito que a resistência é possível, mas, para que ela ocorra, é imprescindível que haja uma conscientização por parte das pessoas da existência desses discursos e da possibilidade de lutarmos contra eles.

Rees (2003, p. 21) esclarece que “o saber não é neutro, mas se constrói em situações específicas: sociais, culturais e históricas”. Como tal, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode trazer consigo marcas de países onde essa língua é falada como primeira língua. Como o processo de intensificação do ensino da língua inglesa no Brasil foi marcado pela hegemonia dos Estados Unidos, no período pós segunda guerra mundial, notamos ainda hoje traços da cultura desse país imbricados em nossa sociedade. O consumismo exacerbado, o gosto pelas comidas rápidas (“fast food”), como McDonalds e batatas fritas são apenas alguns exemplos corriqueiros dessa assimilação cultural ocorrida no Brasil.

O trecho da música de Gabriel O Pensador, citado anteriormente, retrata bem a alienação das pessoas e a presença marcante da ideologia capitalista americana no cenário brasileiro. O seu personagem é um consumidor passivo de cultura norte-americana. Infelizmente, esse personagem representa muitos brasileiros que apenas imitam e acham lindo tudo que vem da cultura americana ou inglesa e não fazem nenhuma reflexão crítica acerca dessa imitação. É exatamente esse tipo de realidade que os professores podem ajudar a mudar. Para tal, faz-se necessário uma reflexão contínua por parte desses sobre a sua prática e o compromisso em promover o diálogo e

# TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935  
revistatravessias@gmail.com

a problematização em sala de aula. Fairclough (1999) defende a tese de que a “consciência discursiva crítica” deve ser uma preocupação central na educação, para que as pessoas possam viver em um mundo tão complexo como o atual, ao invés de apenas serem levadas por esse mundo. Para ele, as instituições escolares devem ser espaços abertos de argumentação e o seu papel deve ser o de incentivar a discussão.

Tomando novamente o exemplo da música acima mencionada, podemos perceber que a ideologia está materializada na cultura, ou nos rituais de uma determinada prática social, assim como defendia Althusser (s.d.). Pennycook (2007) argumenta que se as pessoas se tornarem conscientes das formas de opressão linguística e ideológica, elas podem atingir um esclarecimento político maior, que pode levá-las a um empoderamento, que, se transformado em ação social pode, por sua vez, levar à emancipação.

Moita Lopes (2003) assegura que é fundamental que todo professor, ou todo cidadão em geral, tente entender o mundo em que vive, ou seja, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que está vivendo, caso a educação objetive pensar ou fazer pensar para transformar o mundo com o intuito de se poder agir politicamente. Segundo o autor (1996), o discurso é essencialmente o material do professor de línguas. Através desse discurso, o professor torna-se uma ferramenta fundamental para criar contra discursos, em sala, que promovam uma reflexão crítica do aluno acerca da cultura da língua que está aprendendo.

Ao falar em contra discursos, não há a intenção de se promover a xenofobia. Segundo Rees (2003, apud Rees 1993), “faz-se necessária a percepção de que a diferença cultural tem o direito de existir e de que é nessa diferença que se criará a identidade brasileira do ensino de língua inglesa”. Benedict (s.d.) acreditava que o desdém pelo estrangeiro não é a única solução possível no contacto atual de raças e nacionalidades. Ela preconiza que a distinção entre o grupo de dentro e o de fora faz com que o homem não consiga compreender a relatividade dos hábitos culturais, deixando de tirar proveito dessas diferenças.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN + (2002, p.100) orientam que: “O aprendizado de idiomas estrangeiros [...] é reforçador de trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção da própria identidade”. Concluo, então, que não é necessário que os alunos odeiem a cultura dos outros países, mas é de suma importância que o professor estabeleça uma discussão crítica sobre

# TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935  
revistatravessias@gmail.com

as relações de poder que estão entranhadas nos discursos importados, para que assim os alunos possam aprender através das diferenças.

A língua é uma manifestação de identidade nacional e de poder. Segundo Garcez e Zilles (2001), definir o que é prestigioso, certo, agradável, ou seja, definir as formas e os limites da língua de poder é uma atividade chave na competição pelo acesso aos bens sociais disputados pelos membros dos diferentes grupos sociais. É exatamente essa competição que justifica a necessidade de promover uma análise crítica de aspectos culturais da língua alvo em salas de aula de língua estrangeira. Os PCN + estabelecem que:

Sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra. No caso do Inglês, por exemplo, pode-se analisar a influência da cultura norte-americana e da própria língua inglesa sobre outras culturas e idiomas. A ampliação de horizontes culturais passa pela ampliação do universo lingüístico. É indispensável, também, que as aulas de língua estrangeira moderna possibilitem o estudo de grupos culturais (migrantes, rappers, por exemplo) a partir de seus usos lingüísticos. (PCN+, 2002, p.100)

O ensino de inglês aparece nesse cenário como uma maneira de instrumentalizar as pessoas para o debate, para a reivindicação e para a apropriação do capital cultural. Viver num mundo globalizado significa também viver num mundo multifacetado e heteróclito que exige um entendimento de suas complexidades e a adoção de uma postura crítica em relação a ele. Com base na afirmação anterior e nos estudos expostos neste artigo, chegamos à seguinte conclusão: é importante abordarmos aspectos culturais da língua-alvo nas aulas de língua estrangeira. No entanto, vale a pena ressaltar que devemos abordar os aspectos culturais de vários países que falam a língua estrangeira ensinada e não apenas de um único país, para que não corramos o risco de reforçar ainda mais a hegemonia de determinados países. No caso do ensino de inglês, por exemplo, podemos debater sobre aspectos culturais da África, da Nigéria ou da Jamaica e não apenas dos Estados Unidos ou da Inglaterra.

Através da adoção de uma perspectiva multicultural crítica, do desenvolvimento de uma consciência discursiva crítica, da dialogia, da problematização, da conscientização das formas de opressão lingüística e ideológica e da reflexão crítica, os alunos podem almejar várias possibilidades de mudança e oportunidades, dentre elas: 1) Oportunidade de apropriação do capital cultural; 2) Oportunidade de aprender com as diferenças; 3) Esclarecimento político; 4)

# TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

Oportunidade de competição pelo acesso aos bens sociais disputados pelos membros dos diferentes grupos sociais; 5) Diminuição de preconceitos; 6) Promoção da justiça; 7) Fortalecimento daqueles que se encontram em situação de opressão ou marginalização; 8) Possibilidade de criação de contra discursos; 9) Assunção de identidades outrora negadas em função de preconceitos; 10) Possibilidade de promoção do senso crítico.

Abordar aspectos culturais de países de língua estrangeira, numa perspectiva dialógica, pode ser uma forma de trabalhar conceitos hegemônicos e promover o desvelamento de ideologias e, conseqüentemente, promover o senso crítico dos alunos. Através do diálogo sobre as diferenças culturais entre esses países, os alunos podem perceber que as histórias contadas por eles não são únicas, elas são revestidas ou mascaradas de preconceitos e de crenças. Essa apropriação cultural é, a meu ver, a base para a construção de um saber único.

## REFERÊNCIAS

BENEDICT, R. *Padrões de cultura*. Tradução de Alberto Candeias. Lisboa: Livros do Brasil, [s.d.].

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

FAIRCLOUGH, N. *Global capitalism and critical awariness of language*. Routledge, v. 8, n. 2, p.71-83, 1999. Disponível em:  
 <<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=g907968215~db=all>>.  
 Acesso em: 3/5/2010.

FAIRCLOUGH, N. Teoria social do discurso. In:\_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992]. p. 89-131.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARCEZ, P.; ZILLES, A. M. Estrangeirismos - desejos e ameaças. In: FARACO, C. A. (org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In:\_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 157-164.

# TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935  
 revistatravessias@gmail.com

MILANI, S. E. *As idéias lingüísticas de Wilhelm von Humboldt*. 1995. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - FFLCH/ USP, São Paulo, 1994. Disponível em:

[http://www.ufg.br/this2/uploads/files/155/MILANI\\_-Sebastiao-Elias.-As-ideias-linguisticas-de-Wilhelm-von-Humboldt.pdf](http://www.ufg.br/this2/uploads/files/155/MILANI_-Sebastiao-Elias.-As-ideias-linguisticas-de-Wilhelm-von-Humboldt.pdf)

Acesso em: 28/11/2010

MOITA LOPES L. P. da. *Mesa-redonda intitulada Formação do professor de línguas: discurso, construção do conhecimento e cidadania*, 1996.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

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

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 2007 [1998]. p. 23-49

REES, D. K. O deslocar de horizontes: a leitura e a interculturalidade. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 5., 2003, Goiânia. *Anais...* Goiânia: GEV, 2003. p. 21-31.

SAHLINS, M. *Ilhas de história*. Tradução de Bárbara Sette. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Ed.), 1990.

SAHLINS, M. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). In: *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n.1, abr. 1997. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010493131997000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493131997000100002&lng=en&nrm=iso) >. Acesso em: 31/05/2010.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 73-102.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991.

TYLOR. La ciencia de la cultura. In: KAHN, J. S. *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, 1975. p. 29-46.

WOLF, E. R. Cultura: panacéia ou problema. In: BIANCO, B. F.; RIBEIRO, G. L. (Orgs.). *Antropologia e Poder. Contribuições de Eric R. Wolf*. Brasília: UnB, 2003. p. 291-306.