



## Fundamentos para análise crítica de livros didáticos de LE: um olhar para os gêneros e os letramentos

*Fundamentals for the critical analysis of teaching books in foreign languages: a look at genres and literacies*

Vitor Pereira Gomes<sup>1</sup>  
Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld<sup>2</sup>

**RESUMO:** No contexto específico do ensino de língua estrangeira da educação básica brasileira, as teorias sobre gêneros textuais e letramentos vêm sendo conduzidas a um encontro profícuo, no sentido de aprimorar insumos para o desenvolvimento de habilidades nas mais complexas práticas sociais da contemporaneidade. Nessa perspectiva, este trabalho, que apresenta o recorte da dissertação de mestrado de um de seus autores (GOMES, 2018), objetiva propor e discutir critérios para a análise crítica de um livro didático de espanhol, tomando como referência tópicos preceituados por documentos oficiais (PCNEM, PCN+, OCEM, PNLD etc.) e por teorias contemporâneas do campo de estudo do ensino e aprendizagem de línguas, a saber, os gêneros textuais (BAKHTIN, 1979/2003; BAKHTIN e VOLÓCHINOV, 1929/2006; MARCUSCHI, 2002, 2007, 2009, 2011) e os letramentos (DUBOC e GATTOLIN, 2015; MARCUSCHI, 2001; MONTEMÓR, 2012; ROJO e BARBOSA, 2012; SOUZA, 2011; SOUZA et al., 2012). Como resultado, apresentamos subsídios, que poderão auxiliar tanto na avaliação como na elaboração de obras voltadas para o ensino de línguas estrangeiras (espanhol e outras).

**Palavras-chave:** Análise crítica para livros didáticos; Gêneros textuais; Letramentos; Línguas estrangeiras; Espanhol língua estrangeira

**ABSTRACT:** In the specific context of foreign language teaching in Brazilian basic education, the theories about textual genres and literacies have been leading to a fruitful encounter, in order to improve inputs for the development of skills in the most complex social practices of contemporaneity. In this perspective, this work, which presents the excerpt of the master's thesis of one of its authors (GOMES, 2018), aims to propose and discuss criteria for the critical analysis of a Spanish textbook, taking as reference topics prescribed by official documents (PCNEM, PCN+, OCEM, PNLD etc.) and contemporary theories in the field of language teaching and learning, namely textual genres (BAKHTIN, 1979/2003; BAKHTIN e VOLÓCHINOV, 1929/2006; MARCUSCHI, 2002, 2007, 2009, 2011) and literacies (DUBOC e GATTOLIN, 2015; MARCUSCHI, 2001; MONTEMÓR, 2012; ROJO e BARBOSA, 2012; SOUZA, 2011; SOUZA et al, 2012). As a result, we present subsidies, which may help both the evaluation and the elaboration of works aimed at teaching foreign languages (Spanish and others).

**Keywords:** Critical analysis for teaching books; Genres; Literacies; Foreign languages; Spanish as a foreign language

<sup>1</sup> Mestre em Linguística e Língua Portuguesa (FCLAr-unesp). Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Araraquara-SP. vitor.gomes@unesp.br. <https://orcid.org/0000-0002-0710-7009>.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (FCLAr-unesp). Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Araraquara-SP. cibeleroz@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8915-9541>.



## Introdução

Das ressonâncias que a tragédia sanitária da Covid-19 desencadeou, a educação se desponta como área fortemente afetada. A pandemia revelou um despreparo dos atores desse cenário, não apenas pelo ineditismo do evento, mas também por um descompasso entre as políticas educacionais e outras esferas sociais. Em algumas escolas de Educação Básica pública, foi implementado, de forma bastante lenta, o Ensino Remoto Emergencial<sup>1</sup> (ERE). Nesse contexto, muitos alunos dependiam fortemente de um velho conhecido para estudar: o Livro Didático (doravante LD), que, muitas vezes, era o único material com o qual eles tiveram contato físico e permanente.

De toda forma, seja em seus lares ou em sala de aula, o LD tem o grande desafio de aproximar as discursividades nele transcritas das situações em que elas foram originalmente produzidas. Essa necessidade decorre do fato de que os efeitos de sentido são fundamentados em acontecimentos e se formam, diretamente, pela relação entre o discurso, as personagens, o tempo e o lugar.

Embora a qualidade dos LDs tenha sido aprimorada com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o momento nos faz refletir sobre a necessidade de uma análise crítica, por professores e/ou autores, de suas propostas e de seus conteúdos. A presente análise é feita com base interpretativista (PAIVA, 2019), e tal processo poderá culminar, por fim, na definição de critérios propositivos para reconstrução e inclusão de novos objetos.

Nas teorias sobre gêneros textuais<sup>2</sup> e, em particular, na instância dos domínios discursivos, encontram-se reflexões e ferramentas para análises dos usos reais da língua em contextos e situações específicas (BAKHTIN, 1997, 2003; MARCUSCHI, 2009). Também nos estudos sobre os letramentos, pesquisadores debatem a formação de alunos para além do empoderamento performático (SOUZA et al., 2012), sendo que alguns propõem tanto a emancipação dos sujeitos, como a transgressão de práticas histórico-ideológicas (SOUZA, 2011).

Nesse sentido, apresentam-se, no próximo item, os estudos teóricos que se inserem nos eixos supracitados e, por fim, no terceiro item, o recorte de uma pesquisa previamente

---

<sup>1</sup> A distinção entre as modalidades Ensino a Distância (EaD) e ERE se pauta, sobretudo, na questão da regulamentação e sistematização, uma vez que a Educação a Distância é uma forma já previamente estruturada, com metodologia e recursos próprios, enquanto que, no Ensino Remoto Emergencial, buscou-se fazer adaptações de recursos disponíveis, para tentar transpor aquele ensino presencial ao remoto (BARBOSA et al, 2020). Os materiais didáticos também são, comumente, diferentes em ambas modalidades.

<sup>2</sup> Optou-se pela nomenclatura do termo gêneros textuais, assim como de domínios discursivos, de acordo com a fundamentação dessa pesquisa, a saber, os trabalhos de Marcuschi (2001, 2002, 2007, 2009, 2011).



desenvolvida pelo autor, no qual se propõem critérios avaliativos de LD de língua estrangeira, com base nessas teorias. Tais reflexões teóricas darão sustentação aos fundamentos que propomos.

### Elementos teóricos e documentais para análise de um LD

Tanto os gêneros textuais como os letramentos despontam em discursos oficiais sobre a Educação no Brasil, fato que pode ser observado na leitura dos documentos<sup>3</sup>. Antes de adentrar os eixos teóricos principais deste trabalho, a saber, fundamentos de alguns dos documentos oficiais, gêneros textuais e letramentos, são trazidas algumas reflexões acerca da importância do PNLD para o âmbito educacional.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como implícito em sua nomenclatura, foi criado para o fornecimento público e o incentivo à iniciativa privada para criar e distribuir recursos que satisfaçam a um padrão de qualidade de ensino. Com esse intento, o Fundo distribui capital no fomento de Programas, como é o caso do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>4</sup>. Este é responsável por “prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários” (BRASIL, 2012, n.p.). Mesmo que o Programa seja notadamente qualificado, pela participação de profissionais da área e, sobretudo, pelo investimento robusto que lhe é aplicado, respeita-se o princípio da autonomia escolar, podendo cada unidade de um sistema de ensino escolher a obra que utilizará dentre as aprovadas, ou mesmo, não fazer adesão ao PNLD.

Assim, inicialmente é lançado um edital público pelo FNDE, com duração de três anos para cada etapa da Educação Básica, além do PNLD literário. Na logística das etapas, uma obra inscrita é avaliada por uma Comissão de especialistas na disciplina e, no ano subsequente, ela é disponibilizada para apreciação e escolha dos professores. Somente no ano seguinte a obra é, então, produzida e distribuída segundo a demanda.

Com a evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), em 2014, em complementação aos LDs, o edital estimulou a indicação de links nas atividades do livro, e

---

<sup>3</sup> Os documentos revisados foram: LDBEN (1996); Parecer nº CEB 15/98 (1998); Resolução CEB 03/98 (1998); DCNEM (1998, 2016); PCNEM (2000, 2002); Lei nº 11.161 (2005); OCEM (2006); PNLD (2011, 2014, 2017); MPV nº 746 (2016); Lei nº 13.415 (2017).

<sup>4</sup> Nota-se que na sigla PNLD, não está marcado o termo Material, isso porque, até 2015, apenas o Livro Didático compunha o Programa, ao qual se incorporaram, mais tarde, outros tipos de materiais e, somente em 2019, seu nome foi atualizado.



foram entregues DVDs às escolas. Em 2015, finalmente, o Programa aderiu a obras multimidiáticas, disponibilizando-as pela ferramenta MecDaisy. Dentre seus recursos estão: a reprodução simultânea de imagem e som de textos; atalhos para busca por palavras; visualização de páginas diferentes em um mesmo espaço<sup>5</sup>. Essas políticas públicas vieram para atender à Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012, que em seu parágrafo 4, do artigo 1º, indicou a produção de conteúdos multimidiáticos para aprendizagem em ambiente virtual (BRASIL, 2012).

Das obras aprovadas, são publicadas suas resenhas em um Guia. Além disso, os professores têm acesso ao material na íntegra para fazerem sua escolha. Essa apreciação ocorre no ano anterior da vigência dos materiais nas escolas. Se em 2016, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o Guia continha 275 páginas, com 21 coleções de letramento e alfabetização, e 16 coleções de língua portuguesa, no ano anterior (2015), para o Ensino Médio, na área de Língua Espanhola, foram aprovadas somente 2 obras, um número muito baixo para uma educação democrática, em um país com tamanha extensão e diversidade sociocultural como o Brasil.

Ainda sobre dados quantitativos, o FNDE investiu, em 2018, R\$1.295.910.769,73 apenas no PNLD, fortuna que demanda avaliações qualitativas. Nesse sentido, defendemos neste trabalho a importância de se desenvolver estudos como este proposto, uma vez que nos debruçaremos sobre estudos científicos e revisões teóricas e documentais, com tópicos específicos sobre gêneros textuais e letramentos, considerando tratar-se de teorias que, como já mencionado, são recorrentes no discurso dos documentos oficiais.

Sobre os gêneros textuais, a partir de um estudo aprofundado da obra bakhtiniana, o professor e pesquisador brasileiro Luiz Antônio Marcuschi (2009) buscou uma didatização daquela teoria para o ensino da prática escrita. O autor compreendeu que há um construto formado do encontro entre o discurso e o texto, entre a prática linguística social e uma figura formada da organização do código (MARCUSCHI, 2009, p. 84). Assim, os gêneros textuais representam, para ele, os diferentes tipos desse construto, sendo que eles e suas composições internas se relacionam situacional e contextualmente (Idem, 2009). Em outras palavras, eles se constituem pelas possibilidades linguísticas existentes no âmbito do domínio discursivo.

Neste trabalho parte-se, portanto, da noção de gênero textual desse autor, que o define como

(...) textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam

<sup>5</sup> Há canais inscritos no site do Youtube que podem auxiliar na familiarização com essa ferramenta. Desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o MecaDaisy é apresentado em vídeo, por exemplo, pelo professor Rubens Fonseca em <<https://www.youtube.com/watch?v=grhDoWvIa2U>>.



padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2009, p. 155)

Considerando a complexa constituição dos gêneros, e em consonância com Bakhtin em relação a esse aspecto, Marcuschi (2009) propõe a organização de três elementos inerentes aos gêneros: os domínios discursivos (que será pormenorizado a seguir), o suporte e os tipos textuais (ou sequências tipológicas). O espaço em que um gênero se concretiza (uma página física ou virtual, uma parede, um corpo etc.) é definido como o suporte, e ele pode, muitas vezes, alterar a funcionalidade de um gênero, isto é, a essência de sua identidade. Essa função social, e não a forma (abstração), é o princípio para a definição tipológica de um gênero, uma vez que o que interessa mais é a prática social realizada. As tipologias (ou tipos) textuais são as marcas linguísticas definidas por suas funções retóricas: a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção.

Os gêneros textuais são produzidos no interior de domínios discursivos, que são as esferas ou campos da atividade humana a que Bakhtin já teorizava<sup>6</sup>. Marcuschi (2009, p. 194-196) sistematizou, em um vasto trabalho, doze domínios, nos quais ocorrem as produções discursivas, a saber: instrucional (científico, acadêmico e educacional), jornalístico, religioso, da saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, do lazer, interpessoal, militar e ficcional. De acordo com o autor, uma investigação sobre a natureza desses domínios discursivos pode lançar luzes às ideologias presentes em um campo social, portanto, pelo teor crítico deste trabalho, essa instância ganha um espaço de investigação particular.

Para um aprofundamento teórico sobre os gêneros textuais e os domínios discursivos, e para as considerações que serão feitas no próximo item, propõe-se um quadro-síntese das obras que contribuem para a compreensão da didática dos gêneros textuais, que é apresentado no Quadro 1.

---

<sup>6</sup> Rojo e Barbosa (2015) fizeram um levantamento bibliográfico acerca da existência de outros termos, que se referem aos domínios discursivos, mas produzidos em diferentes vertentes. Foram encontrados, por exemplo: "esfera/campo de comunicação verbal" (...) "Contextos estruturados ou padronizados", "configurações coerentes de práticas", "instituições", "comunidades de práticas", "comunidades discursivas", (...) "participantes/lugar e propósito", "campo/modo/relação". (Rojo & Barbosa, 2015, p. 70)

**Quadro 1** – Síntese de obras que contribuem para a didática dos gêneros textuais

Teoria dos gêneros		Didatização da teoria
Bakhtin & Volóchinov (1929/2006)	Na filosofia da linguagem, inicia-se a apreciação de diferentes gêneros em cada domínio discursivo	Marcuschi (2007): Apreciação de diferenças em gêneros orais e escritos.
	Exemplo	Rojo & Barbosa (2015): Panorama epistemológico das teorias dos gêneros textuais.
Bakhtin (1979/2003)	Instituição e primeiras decomposições da teoria dos gêneros textuais para além do domínio artístico/literário.	Fanjul (2012): Transformação do gênero transposto de um domínio discursivo a outro.
		Marcuschi (2009): Definição de gênero textual, domínio discursivo, tipos textuais e suporte.

Fonte: GOMES, 2018, p. 32

No quadro 1, as colunas sistematizam duas ações paralelas, em movimentos subsequentes: nas primeiras, estão representadas as teorias dos gêneros. Os filósofos russos Bakhtin e Volóchinov (1929/2006) investigaram a forma como os enunciados são organizados socialmente em gêneros linguísticos (nome atribuído naquele primeiro momento). Já mais adiante, Bakhtin (1979/2003) se aprofundou na composição dos gêneros do discurso, em instâncias as quais chamou de conteúdo temático, estilo e estrutura composicional.

Posterior a essa teorização (colunas mais à direita do quadro), formadores de professores no Brasil criticam algumas concepções sobre os gêneros que circulam culturalmente: a princípio, Marcuschi (2007) salienta que a fala, apesar das novas tecnologias, está muito mais presente na comunicação que a escrita, modalidade tão valorizada no ambiente escolar. O autor também chama a atenção para a forma inadequada com que se correlaciona fala com informalidade e escrita com formalidade. Para ele, essa variação está muito mais associada aos gêneros. Assim, o trabalho de Rojo e Barbosa (2015) traz importante contribuição para desconstruir esse equívoco, no sentido de produzirem conhecimentos tanto do histórico como do conteúdo dessa teoria.

Nessa perspectiva, em aulas de línguas estrangeiras passa-se a considerar fortemente o trabalho com gêneros distintos. Porém, Fanjul (2012) observou que o trabalho com eles ainda acontece de forma deslocada da situação real de uso, o que causa a perda de suas identidades.



Nesse sentido, o trabalho de Marcuschi (2009), desenvolvido com o intuito de didatizar a teoria bakhtiniana, sobretudo na organização dos domínios discursivos, ganha importância ímpar, ao demonstrar que os gêneros textuais sempre se constituem socialmente e é dessa forma que podem ser estudados.

Tendo como foco o segundo eixo teórico, ou seja, os estudos dos letramentos, defendemos ser possível aproximá-los da teoria dos gêneros textuais, por meio de um desdobramento do conceito de domínios discursivos, considerando que, segundo Souza et al. (2012, p. 15), cada prática de letramento é associada “aos mais diversos domínios da vida humana (escola, igreja, trabalho, lar, etc.)”.

Os letramentos são discutidos, ao longo da história da educação, a partir de diferentes vertentes. Duboc e Gattolin (2015) fizeram uma revisão desses estudos, os quais são marcados por bifurcações e compartilhamentos. Originado em meados dos anos 80, com a intenção ultrapassar a noção de alfabetização em práticas escolares, o letramento<sup>7</sup>, a princípio, objetivava algo além do empoderamento sobre o código linguístico, levando em consideração a situacionalidade em que a língua é usada. Essa concepção advém dos estudos culturais, que começaram a ser do interesse acadêmico na época.

Na década de 1990, surgem os chamados Novos Letramentos, que passariam a se ocupar dos usos digitais da linguagem, sobretudo com a valorização dos elementos não-verbais. Sua nova forma, que incluía o uso do plural, imprimia-lhe os sentidos de complexidade e abrangência que se pretendia. Concomitantemente, outra vertente se desenvolvia na época, a dos multiletramentos, que se centrava na consideração da diversidade cultural presente em sala de aula. Conforme Rojo e Barbosa (2015), essas duas vertentes se reencontraram, assumindo o nome da última.

Souza et al. (2012) definem os letramentos como

(...) o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia (...) transcrever receitas (...) escrever e-mails (...) identificar tópicos centrais em textos científicos e relacioná-los a outras informações, compreender uma fábula (...) ministrar um seminário. (SOUZA et al., 2012, p. 15)

Embora os letramentos priorizaram (e alguns ainda o fazem) a modalidade escrita da língua, como é possível observar no excerto, observa-se um conjunto de práticas sociodiscursivas e não um objeto isolado. As autoras esclarecem outro aspecto que contribui para a compreensão

---

<sup>7</sup> Naquele momento ainda no singular.



das particularidades existentes nos estudos dos letramentos e na teoria dos gêneros textuais: se essa última focaliza um conjunto de produções discursivas semelhantes em uma dada comunidade, aquela tem o foco na constituição do sujeito.

Tendo exposto as principais reflexões teóricas que subjazem o trabalho, serão apresentados, no próximo item, os procedimentos metodológicos da pesquisa, que incluem a descrição das etapas de coleta e organização dos dados, elucidando o modo em que se chegou aos critérios avaliativos como fundamentos para a análise crítica de livros didáticos. O resultado será mostrado no quarto item deste artigo.

### Procedimentos metodológicos

Este trabalho é de natureza qualitativa (GERHARDT e SILVEIRA, 2009), por estudar de forma aprofundada a produção situada de uma prática social específica (LD de espanhol para brasileiros), e do tipo exploratório e descritivo (GIL, 2010), dada a construção de um vasto repertório bibliográfico que visa nomear as nuances presentes na obra em análise.

Para se chegar aos critérios de análise que apresentamos, foi feito, inicialmente, um levantamento documental das diretrizes que nortearam a produção de LDs de línguas estrangeiras [LDBEN (1996); DCNEM (1998, 2016); PCNEM (2000, 2002); OCEM (2006)], que são documentos produzidos para orientar professores e gestores, bem como para criar parâmetros e deveres na Educação Básica. Complementar a isso, revisamos parte da produção científica dos autores que assinaram esses documentos e analisamos textos críticos de outros pesquisadores sobre os documentos oficiais. Para esse tipo de revisão, com especificidade e nível aprofundados de análise, foram considerados estudos sobre as teorias dos gêneros textuais e sobre os letramentos.

Em síntese, apresentamos, a seguir, as etapas da pesquisa que culminaram na elaboração de uma lista de saberes e ações educacionais de análise em três eixos: pela perspectiva dos gêneros textuais, dos domínios discursivos e dos estudos dos letramentos:

1. Levantamento documental de materiais que podem ter influenciado a produção de LDs de línguas estrangeiras;
2. Análise documental dos textos oficiais que regulamentam o ensino no país;
3. Inclusão de pesquisas científicas dos produtores dos textos oficiais e apreciação de textos críticos de outros pesquisadores sobre os documentos oficiais;
4. Revisão bibliográfica da teoria dos gêneros textuais;



5. Revisão bibliográfica dos estudos dos letramentos;

6. Organização dos dados coletados: comparação entre as fontes bibliográficas e documentais para composição de uma lista de saberes e ações educacionais provenientes das diferentes fontes bibliográficas.

Todas as leituras, das fases 1 a 5, foram realizadas tendo em vista uma possível organização dos discursos em saberes e ações necessárias para uma aprendizagem adequada. Para tanto, partimos da concepção de saberes de Morin (2003), como todo conhecimento que é pormenorizado para um aprofundamento científico, mas que, na sequência, é reconectado de modo a servir à sociedade. Sucessivamente, as ações são constituídas pela aplicação desses saberes, e é compreendida, segundo Arendt (2001), como uma atividade política por excelência, isto é, uma práxis direcionada às transformações da vida plural, ou seja, da sociedade. A sexta etapa, por sua vez, diz respeito à dita organização dessas propostas em critérios, visando compor um instrumento para análise de livros didáticos de línguas estrangeiras.

Dessa forma, com o levantamento e fichamento das etapas de 1 a 5, observaram-se as semelhanças e distinções entre os discursos, o que nos permitiu tecer algumas conclusões: por exemplo, se um dado autor apontava para a necessidade de se trabalhar com os gêneros x, y, z etc., enquanto outro, para a importância do trabalho com os gêneros a, b, c etc., em vez de considerá-los como dados bibliográficos esporádicos, depreendemos que ambos estão advogando pela presença de diferentes gêneros textuais no LD de língua estrangeira. Portanto, tal conclusão se desenvolveu na forma de um critério para uma ação educacional: a de disponibilizar oportunidades ao aluno.

Na pesquisa realizada, (GOMES, 2018), esses saberes e ações educacionais foram utilizados para a análise do livro didático *Cercanía Joven* (COIMBRA et al, 2016). No entanto, defendemos que os critérios estabelecidos se adequam à análise de outras obras e, por esta razão, dedicamos este trabalho à discussão dos fundamentos desses critérios de análise.

Destaca-se que, ao longo da elaboração de nosso recorte para este trabalho, foi identificado um contínuo entre saberes e ações, ou seja, um mesmo critério pode ser compreendido ora como um saber, ora como uma ação. Dessa forma, ao apresentarmos os parâmetros de análise, não faremos a distinção entre ambos (saberes e ações), mas os entenderemos nesse contínuo e os dividiremos apenas de acordo com os eixos teóricos utilizados para defini-los. Utilizaremos, assim, a forma saberes e/ou ações, ao nos referirmos aos critérios.



## Fundamentos para análise crítica de livros didáticos de LE

Nesta seção, serão apresentados os fundamentos para uma análise crítica de livros didáticos de língua estrangeira, elaborados, como mencionado anteriormente, a partir das revisões teóricas e documentais, e a partir de três eixos teóricos: os dois primeiros (E1= Teoria dos gêneros textuais e E2= Estudos dos Letramentos) se desdobram em doze saberes e/ou ações, enquanto o terceiro (E3= Domínios Discursivos), em dezoito. A seguir são descritos esses saberes e ações educacionais em cada um dos eixos teóricos.

**Primeiro Eixo:** descrição dos saberes e/ou ações educacionais em relação aos gêneros textuais

a) Enfatiza as diferentes modalidades de uso da língua: isso colabora tanto para a desconstrução do preconceito linguístico, pelo reconhecimento da modalidade oral como válida de ser observada, como também, para o próprio conhecimento dos recursos que promovem práticas mais adequadas;

b) Dá atenção para a influência do suporte do gênero textual: a materialização das discursividades depende de um espaço físico (ou virtual) (o suporte), o qual está diretamente relacionado à sua funcionalidade;

c) Trabalha variabilidade e flexibilização: conscientizar os alunos sobre a possibilidade de mudança de um gênero. Segundo o conceito de “relativa estabilidade” dos gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; 2003), observa-se que eles variam e se modificam. Sua velocidade e grau de mudança estão diretamente relacionados à participação dos sujeitos em suas produções;

d) Apresenta modelos de estruturas composicionais: instância proposta por Bakhtin (op. cit.), essas estruturas são as regularidades formais observadas sobre diferentes produções em um mesmo gênero;

e) Aborda as tipologias textuais: Marcuschi (2009) rediscute a associação dessa classe de palavras a gêneros específicos (por exemplo, uma narração seria de uso exclusivo de romances, contos, crônicas? Na verdade, trata-se de recursos retóricos, que podem variar no âmbito de um gênero: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção);

f) Desenvolve a curadoria do gênero textual (planejamento, revisão etc.): reivindicado por Rojo e Barbosa (2015), essa ação visa à expressão mais precisa e responsável de uma discursividade, sobretudo no momento de uma sociedade da informação, marcada pela profusão de vozes;



g) Apresenta diversidade de gêneros textuais: há que se ter o cuidado para que esse não seja um critério descontextualizado, mas que valorize o fato de o sujeito poder escolher com qual gênero vai atuar de acordo com cada situação e contexto em que se envolver. Por exemplo: deixar um bilhete na mesa do chefe para avisá-lo de algo importante, ou procurá-lo por uma chamada telefônica;

h) Observa o dialogismo entre textos, alunos e professor: para construir, ou mesmo indagar sobre os objetos de conhecimento, é fundamental a participação coletiva de discursividades. Uma notícia na Web, que permite comentários de seus leitores, proporciona um espaço ao sujeito e modifica o teor da própria matéria;

i) Identifica os diferentes estilos de produção discursiva: o estilo, observado na teoria bakhtiniana, tem sua preocupação com as marcas que o sujeito põe de si no texto. Até mesmo em gêneros mais rígidos, é por meio do estilo (sobretudo na categoria dos epítetos, particularizada em um dos critérios) que o sujeito ganha voz;

j) Prioriza a produção em oposição à compreensão discursiva: a partir do que já foi mencionado, pode-se inferir que a voz (no sentido de participação) está muito mais na produção que na compreensão, ainda que ela esteja presente nas duas;

k) Faz uso de sequências didáticas: Schneuwly e Dolz (2004) propõem, nessa metodologia de produção textual, que as próprias produções dos alunos sejam a base para a aprendizagem. Esse critério está articulado ao anterior, no sentido que a re-escrita combate a re-produção discursiva, que é uma atividade ainda mais passiva que a compreensão;

l) Deixa evidente o papel transgressor dos epítetos diante de gêneros rígidos: para além de ganhar voz, como discutido, é importante uma educação para a transgressão (A). Nesse sentido, os estudos de Bakhtin apontam para o repertório potencial de escolhas lexicais no âmbito das relações sociais.

**Segundo eixo:** descrição dos saberes e/ou ações educacionais em relação aos estudos dos Letramentos

a) Reflete as necessidades do mundo e do sujeito contemporâneo: o desafio do desenvolvimento sustentável ganhou forças no século XXI, e nesse sentido, no âmbito mundo, a subsistência é entendida como o equilíbrio da biosfera. Do humano, discutem-se os direitos fundamentais para a dignidade, com a ordem permanente de uma atualização crítica deles frente ao desenvolvimento das relações contemporâneas;

b) Considera variantes sociais e geográficas: diversidade e variação, na medida em que são insumos de um conteúdo rico a ser observado e descrito, passam a fazer parte da temática da



inclusão, mas não só, eles são também o princípio da provocação para novas identificações culturais, um trabalho essencial para a constituição dos sujeitos;

c) Provoca a desnaturalização de formações ideológicas: estudiosos do letramento crítico (MONTEMÓR, 2012; SOUZA, 2011) reivindicam uma distinção entre aquilo que é normal e aquilo que é natural. Os sujeitos nascem em meio a uma história milenar da humanidade, e as práticas e concepções lhes são transmitidas pelos mais velhos, o que as tornam normais do ponto de vista cultural; por exemplo, a exploração de trabalho escravo de duração secular se reproduziu no racismo, ainda muito calcado na sociedade;

d) Instiga a demanda transdisciplinar: reconhecidamente, as pormenorizações e aprofundamentos especializados são importantes para o desenvolvimento científico, mas essa complexidade caminha para uma inversão de agentividade e passividade entre sujeito e objeto: o que explica o surgimento do gênero manual de instruções. Exigem-se habilidades múltiplas no manuseio de instrumentos cotidianos, e uma forma de lidar com isso está na complementação que uma disciplina pode oferecer à outra;

e) Oferece esclarecimentos acerca da participação do aluno na comunidade: a respeito do trabalho em sociedade, a partir da análise sobre o lugar que tem o aluno nas relações comunitárias (desenvolvida no critério c), será necessária a ação para que se garanta o funcionamento previsto, além de tornar possíveis as transformações para melhorias;

f) Favorece o exame da posição social atual do aluno e promove a construção de novas: conscientizar os alunos sobre as hierarquias sociais, principalmente daquela de classes econômicas, permite que ele se reconheça em uma dada posição, e, assim, possa promover, pela equidade social, uma reconfiguração dessas posições;

g) Oportuniza reflexão sobre formas de combate da exclusão social: até aqui foram tratados os meios de subsistência, com a preocupação de assegurar aqueles recursos que são necessários para uma vida digna. No entanto, há que se refletir sobre, e buscar pela equidade, isto é, pelo equilíbrio dos bens e direitos a que cada sujeito tem disponíveis, erradicando as formas de marginalização;

h) Discute o conceito de ética e sua aplicação na cidadania: conforme Souza (2011), a partir da discussão do conceito de ética, é possível desenvolver reconfigurações da cidadania. Em uma democracia, os sujeitos podem ser críticos sobre seus direitos e deveres e, assim, reivindicar mudanças. Em outras palavras, “limitar o limite” (NODARI, 2014);

i) Parte de um tema transversal: da perspectiva dos letramentos, esses temas buscam a construção de uma cidadania em sua justa medida, mas não podem ser concebidos enquanto



conceitos a serem transmitidos aos alunos. Há que se refletir e reconstruir, paulatinamente, o conceito de cidadania e aqueles incutidos nesses temas: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo, pluralidade cultural e violência contra a criança;

j) Promove, de forma crítica, a autonomia: se, por um lado, a voga do termo autonomia é importante para sua valorização, por outro, a propagação em larga escala produz compreensões equivocadas. Tratar criticamente este conceito é dar importância ao seu princípio de liberdade, nesse sentido, tornar-se autônomo significa agir privativamente sobre a complexidade da vida;

k) Fomenta a alteridade via transculturação: linguistas aplicados vêm aprofundando o conceito de cultura, em uma tendência para o dinamismo, no sentido em que cada sujeito constitui sua alteridade por meio das identificações com as mais variadas comunidades, sejam elas de seu espaço de origem ou estrangeiras. E isso ocorre de forma mútua, em um atravessamento de culturas;

l) Desenvolve a produção textual por habilidades interdiscursivas: além da vinculação entre as etapas de uma sequência didática (o que já está pressuposto em seu nome), será, também, importante a socialização do produto escrito para uma revisão qualificada. Assim, junto do olhar docente sobre aspectos da textualidade (coerência, coesão etc.), devem participar as experiências interdiscursivas, intertextuais.

**Terceiro eixo:** descrição dos saberes e/ou ações educacionais em relação aos Domínios Discursivos

a) Instiga a (re)construção da situacionalidade: de natureza artística, com implicações na criação e curiosidade dos alunos. Em uma tarefa semiestruturada, partindo do linguístico para percursos diversificados de busca, cada resposta produzirá uma leitura diferente. Por fim, deve ocorrer a releitura e conseqüente (re)construção da situação;

b) Fundamenta-se em projeto: sequência e extensão temporal e qualitativa são fundamentais para o aluno entender a prática escolar como parte de sua rotina, e assim, situar uma dada aprendizagem em contextos além dos limites da sala de aula, socializando suas produções na comunidade;

c) Propõe discussão do domínio da saúde: encontram-se hoje cartazes sobre prevenção e tratamento de doenças que, mesmo graves, são ilustrados com desenhos simples e injunções de caráter moral. É preciso combater essa distância e idealização, ou seja, trabalhar com situações reais, sobretudo respeitando os defeitos humanos;

d) Trabalha as condições de produção por dados históricos: trata-se da disponibilização de referências que devem possibilitar a ressignificação dos discursos presentes no material. Este



critério está sob o conceito da historicidade, para o qual Bakhtin mostra que a língua é um produto histórico e ideológico;

e) Promove identificações do aluno com os gêneros e os domínios estudados: ao fim dos capítulos ou unidades, o aluno pode avaliar o próprio material de acordo com sua subjetividade e, pelos resultados dessa relação interdiscursiva, terá um controle valorativo dos gêneros e domínios que circundam sua formação;

f) Expõe a tensão entre os domínios industrial, publicitário e do lazer: grandes empresas têm capturado os desejos individuais e, por meio da publicidade e dos programas de lazer, vêm direcionando novas formas de subjetividade. Faz-se necessário reconhecer os objetivos que subjazem essa tensão entre os domínios;

g) Conscientiza da desgenarização: evidencia o papel de preparação no domínio instrucional para todos os outros domínios. A funcionalidade é o principal argumento para categorização de um gênero. Transposto a um material didático, ele, naturalmente, “desgeneriza-se”, tornando de suma importância a explicação do funcionamento discursivo de cada gênero em seu acontecimento real;

h) Dá relevância aos gêneros das TDICs: além de ser indiscutível a propagação das novas formas de comunicação na sociedade, também e principalmente, é preciso valorizar que elas produzem uma circulação mais horizontalizada de informações. Muitas páginas Web têm servido de espaço para que classes mais baixas se inscrevam como produtoras nos domínios como o jornalístico e o jurídico;

i) Desconstrói a separação entre o domínio jornalístico e o ficcional, sob a dicotomia informação e conhecimento: uma análise cuidadosa revela que tanto o jornalismo (da mesma forma que qualquer área) está impregnado por ideologia e, portanto, por manipulação das informações, como a literatura, muitas vezes, busca tratar o real de forma aprofundada, mesmo em universos ficcionais;

j) Conscientiza das transfigurações no gênero pela transposição de um domínio a outro: como foi dito no critério anterior, os enunciados do LD podem (e devem) explicar um gênero, isso porque sua reconstrução se torna impossível diante de outra situacionalidade. Assim, esse critério visa à conscientização dessas transfigurações do gênero;

k) Traz considerações jurídicas, ou seja, valoriza o domínio jurídico: uma vez que o princípio base da educação é a formação cidadã, os direitos e os deveres, ou melhor, as convenções sociais de forma geral se tornam a matéria fundante de qualquer disciplina. Esse



critério procura fomentar a reflexão, a construção e a defesa de práticas argumentativo-dialógicas;

l) Problematiza objetividade “versus” subjetividade no domínio jurídico: para Bakhtin (2006), a esfera jurídica precisa lidar com a insuficiência de um instrumento linguístico, que é subjetivo por ser social, para realizar julgamentos objetivos. Assim, os próprios poderes jurisdicionais discutem suas ferramentas, por exemplo, negociam o valor das delações;

m) Apresenta compensações das perdas da transposição: critério que segue a linha dos anteriores, incluindo o desenvolvimento de estratégias para compensar os sentidos originais do acontecimento;

n) Fomenta a participação na incompletude: se uma obra é direcionada a um público, a participação deste na construção de seus sentidos potencializará o objeto enquanto artefato histórico;

o) Considera a negociação e a circunspeção de valores de comunidades culturais: conhecer os costumes de um povo e respeitá-los durante um diálogo são o ponto inicial para negociações de valores;

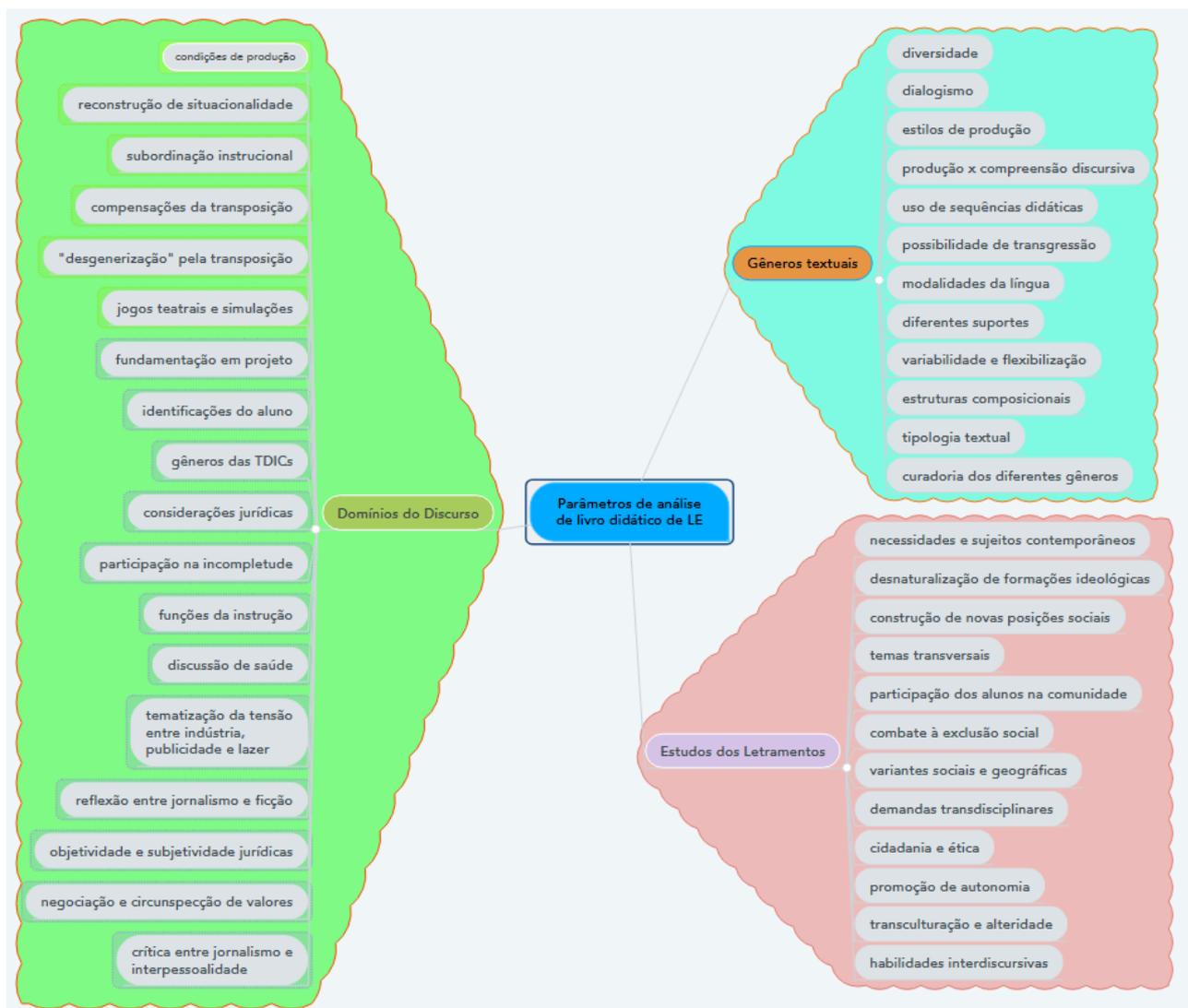
p) Traz a simulação de situações-problema em jogos teatrais: a linguagem artística via expressão corporal e produção de cenas é vista como a melhor representação da dinâmica discursiva original. Vale ressaltar que, dado o caráter dialético que o teatro desenvolveu na modernidade, aqueles que defendem seu uso no ensino também enfocam o domínio jurídico;

q) Possibilita refletir sobre as funções da instrução: na aprendizagem de línguas, essas meta-atividades escolares estão principalmente associadas ao estudo gramatical. Ao refletir sobre a função desse domínio, o aluno poderá descrever as formas de uso e construir as gramáticas das práticas em que está, ou em que pretende estar inserido;

r) Promove, criticamente, o entrecruzamento dos domínios jornalístico e interpessoal: com a democratização do jornalismo via TDICs, por um lado, o sujeito pode denunciar as incoerências de uma notícia, mas por outro, com a mesma facilidade desse meio, muitos produzem e propagam as chamadas “fakenews”.

Tendo discutido os 42 itens de saberes e ações educacionais, será apresentada, de forma mais ampla, na Figura 1, uma síntese, a partir de mapa conceitual, de tais saberes e ações educacionais referentes aos três eixos de análise.

**Figura 1** – Organograma com a descrição dos saberes e ações educacionais para análise



Fonte: elaboração própria

Vale salientar que a proposta de análise de LD se fez pelo cruzamento entre os saberes e ações educacionais aqui apresentados e as atividades do LD. É importante reiterar que o processo de escamação adotado neste trabalho, que parte dos estudos teóricos, visou fornecer um ferramental para análise de unidades, capítulos e atividades do material didático. Assim, independentemente da forma com que se organiza o LD, o professor ou autor poderá se nortear de tais elementos como uma síntese de pressupostos documentais e teóricos.

### Considerações finais

Com o objetivo principal de contribuir qualitativamente para as produções, as análises críticas e os usos de materiais didáticos de língua estrangeira, espera-se que os critérios de



análise apresentados possam auxiliar autores de LD e professores. A formulação de fundamentos de análise crítica, com embasamento teórico consistente sobre matérias vigentes no ensino de línguas (como os letramentos e os gêneros textuais) é essencial para a formulação de políticas públicas na educação, e definição de planos de ensino. Entende-se que o desenvolvimento social passa, necessariamente, pela educação e, nesse sentido, faz-se necessária a avaliação não só de alunos, mas também, de todos os participantes: profissionais e materiais.

Neste trabalho, procurou-se apresentar a instância dos domínios discursivos, no papel de relacionar o texto às condições de produção, ou seja, à situação e ao contexto sócio-histórico com que dialoga. Ademais, foram expostas, sinteticamente, teorias dos gêneros discursivos no estudo das categorias que organizam os enunciados por semelhanças e diferenças estruturais, linguísticas e temáticas. Também foram trazidos os estudos dos letramentos, no sentido de entender as habilidades necessárias e relevantes para a compreensão, a produção e a interação nesses textos. Observou-se, ainda, de que forma os documentos oficiais entendem, articulam e demandam esses estudos para a educação no país.

Assim, foi elaborada uma lista de saberes e/ou ações educacionais (42 no total), compreendidas em um contínuo, ou seja, interrelacionadas, que representam uma proposta de síntese e alinhamento entre os documentos oficiais que regem a educação nacional para o ensino de línguas estrangeiras; as leituras de teorizações dos colaboradores desses documentos sobre gêneros textuais, domínios discursivos e letramentos. Espera-se que, a partir deste trabalho, professores e autores de livros didáticos possam nortear suas análises e produções, considerando os documentos mais relevantes e estudos contemporâneos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M., VIEGAS, M. A. S. & BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiência de professores do Ensino Superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**. 10(1), 255-280. 2020. <<https://doi.org/10.15202-/1981896-.2020v25n51p255>>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2022.



BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Planalto. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005. Planalto. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm#art22)>. Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016** (Reformulação Ensino Médio). Congresso Nacional. 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias-/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 04 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do Livro.** 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/-programas-do-livro>>. Acesso em: 09 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011.** 2008. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro\\_didatico/edital\\_pnld\\_2011.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015.** 2013. Disponível em: <[www.fnde.gov.br/centraisde.../165editais?...8304:edital-pnld-2015-ensinomedio](http://www.fnde.gov.br/centraisde.../165editais?...8304:edital-pnld-2015-ensinomedio)>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018.** 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programasdolivro/consultas/editaisprogramaslivro/-item/7932-pnld-2018>>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Espanhol:** guia de livros didáticos ensino médio. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programasdolivro/livrodidatico/guiadolivrodidatico/item/11148-guia-pnld-2018>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Língua Estrangeira Moderna. In: BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2011. Brasília: Ministério da Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=6037:pnld-2011-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 2 dez. 2021.



- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Língua Estrangeira Moderna. In: BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015**. Brasília: Ministério da Educação. 2013. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category-125guias?download=8299:livro-Ingua-estrangeira-03-07>>. Acesso em: 4 dez 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. 2-31. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação. 2-138. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98**. 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998 5/98 — DCNEM**. 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em 3 fev. 2022.
- COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. **Cercanía Joven: espanhol (livro do professor)**. Edições SM. (1, 2, 3). 2016.
- DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, S. R. B. Letramentos e línguas estrangeiras. In: LUCAS, P. de O.; RODRIGUES, R. F. L. (Orgs.) **Temas e rumos nas pesquisas em linguística (aplicada): questões empíricas, éticas e práticas**. Pontes. 245-277. 2015.
- FANJUL, A. P. Os gêneros “desgenerizados”. Discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. **Bakhtiniana: revista de estudos do discurso**, 7(1), 46-67. 2012.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2010.
- GOMES, V. P. **Gêneros Textuais e Letramentos: uma análise do livro didático de espanhol Cercanía Joven**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara-SP. Araraquara, 2018.
- MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. Cortez. 2007.



- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: Karwoski, A. M. et al. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Parábola. 17-32. 2011.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A. P. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Parábola, 19-38. 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In. Signorini, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Mercado de Letras, 23-49. 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola. 2009.
- MONTE MÓR, W. M. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: Barros, C. S. de & Costa, E. G. de M. (Orgs.) **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Faculdade de Letras da UFMG. 37-50. 2012.
- MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. **Para navegar no século XXI – Tecnologias do imaginário e cibercultura**, (2) 19-42. 2003.
- NODARI, A. Limitar o limite: modos de subsistência. **Os mil nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra**. 2014. <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2019v21n1p68>
- PAIVA, V. L. M de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. Parábola Editorial. 2019.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. Parábola Editorial. 2015.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras. 2004.
- SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. Parábola Editorial. 2012.
- SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R.F. & Araújo, V.A. (Org.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Paço Editorial. 2011.