



## O conceito de crítica no ensino de língua inglesa<sup>1</sup>

Vanderlei J. Zacchi<sup>2</sup>  
UFS

**Resumo:** *O conceito de crítica atualmente suscita uma infinidade de interpretações, seja do ponto de vista da teoria, seja a partir de sua aplicação nos variados campos do conhecimento. No que se refere ao ensino – de línguas em particular – o termo tem sustentado variadas tendências, tais como pedagogia crítica, leitura crítica e letramento crítico. Este trabalho busca mapear as diversas visões de ensino crítico de professores de inglês do ensino básico em Sergipe. Os dados foram colhidos através de questionário aplicado em função de projeto de formação de professores atualmente em andamento. Numa análise preliminar, pode-se constatar que o termo “crítico” vem a se opor ao que é tradicional na visão de muitos professores. Para outros, é a escolha do tema que determina o grau de criticidade do conteúdo a ser trabalhado. Há ainda uma tendência em se considerar a atividade crítica como mero complemento de outras atividades, em geral de cunho cognitivo. Esta discussão será efetuada tendo como contraponto as teorias dos novos letramentos, em especial a de letramento crítico, que considera o conhecimento como sendo construído, de modo que os sentidos de um determinado texto sejam sempre múltiplos e dependam do contexto em que ele é veiculado e interpretado. Essa visão está também contemplada nas respostas de alguns professores.*

**Palavras-chave:** letramento crítico, ensino de língua inglesa, formação de professores.

**Abstract:** *The notion of critique allows for a wide variety of interpretations, both in theory and in its application to the varied fields of knowledge. As far as language teaching is concerned, it can be applied to several trends, such as critical pedagogy, critical reading and critical literacy. This paper aims at mapping the diverse views of critical teaching among English language teachers in Sergipe. The data were collected by means of a questionnaire as part of an in-service teacher education project currently in progress. In a preliminary analysis, four possible interpretations came to the fore: a) critical teaching is the opposite of traditional language teaching; b) it is related to the topic of a certain text; c) it comes as a complimentary activity to other cognitive activities; d) it is a synonym for critical literacy. From a critical literacy perspective, knowledge is always constructed, so that the meanings of a certain text are always multiple and depend on the context in which it is read and interpreted.*

**Keywords:** critical literacy, ELT, teacher education.

<sup>1</sup> Este trabalho está vinculado ao projeto “Formação continuada de professores de língua inglesa em Sergipe a partir das teorias dos Novos Letramentos”, financiado pelo CNPq (processo n°. 401394/2010-7) e conduzido por professores do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe sob minha coordenação.

<sup>2</sup> vanderlei@ufs.br



## 1. Introdução

A palavra “crítica” é uma das tantas que, assim como “cultura” e “ideologia”, ao longo da história têm assumido as mais variadas definições. Longe de ter se tornado obsoleta, ela exprime hoje conceitos correntes e de grande importância na área da educação, em especial no ensino de línguas. Pode-se pensar, por exemplo, em pedagogia crítica, leitura crítica e letramento crítico, entre outros. A análise a seguir busca fazer um mapeamento das diversas visões de ensino crítico de professores de inglês do ensino básico em Sergipe. Os dados foram colhidos através de questionário aplicado em função de projeto de formação de professores atualmente em andamento. Numa análise preliminar, pode-se constatar que o termo “crítico” vem a se opor ao que é tradicional, na visão de muitos professores. Para outros, é a escolha do tema que determina o grau de criticidade do conteúdo a ser trabalhado. Há ainda uma tendência em se considerar a atividade crítica como mero complemento de outras atividades, em geral de cunho cognitivo. Esta discussão será efetuada tendo como contraponto as teorias dos novos letramentos, em especial a de letramento crítico, que considera o conhecimento como sendo construído, de modo que o sentido de um determinado texto seja sempre múltiplo e dependa do contexto em que é veiculado e interpretado. Essa visão está também contemplada nas respostas de alguns professores.

O projeto teve início em agosto de 2010, envolvendo professores de língua inglesa de diversas cidades e escolas de ensino básico de Sergipe. Primeiramente foi aplicado um questionário a todos os professores que se dispuseram a nos atender, mesmo aqueles que não demonstraram interesse em participar da pesquisa. Foram aplicados questionários a trinta deles, dos quais cerca da metade acabou se integrando ao projeto em algum momento. Os dados apresentados aqui foram retirados desse universo de trinta questionários. O projeto prevê um trabalho colaborativo entre professores e pesquisadores, de modo que práticas, metodologias e temáticas sejam discutidas e decididas em conjunto. Propõe-se também a levar em consideração o que já vem sendo desenvolvido por esses professores em sua prática cotidiana. Como aponta Magalhães (2002, p. 54), a ideia é evitar que as decisões sejam “unidirecionadas”, partindo dos “especialistas” para as escolas. Como este é um trabalho preliminar, baseado nas etapas iniciais do projeto, o que temos são dados que estabelecem o contexto em que a pesquisa está sendo efetuada e que também deverão ser retomados em etapas subseqüentes.



## 2. O que é o tradicional?

Muitos professores afirmaram trabalhar com uma metodologia “tradicional” em sala de aula. Quando questionados sobre o ensino crítico, alguns o apontaram como sendo o oposto do tradicional. As perguntas em questão são as seguintes:

2. Que metodologias de ensino você conhece e utiliza?
3. O que você entende por ensino crítico? Na sua prática, você adota um ensino crítico? Como?

No caso da questão 2, muitos professores mencionaram diversas metodologias que conhecem mas que não necessariamente utilizam, como montessoriana, sócio-interacionista, construtivista, método direto, gramática-tradução, comunicativa, entre outras. Uma professora respondeu: “Todas as estudadas durante o curso, mas utilizar em sala de aula quase nenhuma”. Mas o mais mencionado foi o “tradicional”, que, segundo outro professor, refere-se a “quadro, pincel e apostilas”. Neste caso, confunde-se metodologia com instrumentos tecnológicos. Implícita na resposta do professor, está a ideia de que, seja qual for a metodologia, ser não-tradicional significa trabalhar com tecnologias avançadas. Pressupõe-se, assim, que o trabalho com essas novas tecnologias em sala de aula não implicaria uma mudança de metodologia, mas seria a mera transposição, ou adaptação, de velhas metodologias vinculadas aos meios impressos. Pode-se perceber ainda uma certa resignação nessas respostas. Os professores conhecem outras abordagens, mas parecem estar “satisfeitos” quanto ao uso do que chamam de tradicional.

Quanto à questão 3, houve um número considerável de respostas que colocaram o ensino crítico como o não-tradicional. Muito embora a ideia do que seja tradicional permaneça indefinida, pode-se inferir, em primeira instância, que ela se refira ao ensino de gramática. Na resposta a seguir, menciona-se a palavra “convencional”:

### Segmento 1

Ensino crítico é aquele que está fora do convencional, creio. Se a minha idéia está correta, participo de um projeto na escola sobre bullying e procuro envolvê-lo com a língua trabalhando com o vocabulário em inglês.



Nesse caso, a ideia de tradicional é transmitida por outra palavra, quase sinônima. Na sequência, tem-se o que seria um exemplo de um trabalho a partir da perspectiva crítica. Pode-se inferir que, para boa parte dos sujeitos desta pesquisa, o tradicional está vinculado a uma visão conservadora, e talvez dominante, de ensino. Dado o contexto da pesquisa, ela pode se referir ao ensino da gramática, devido à sua forte presença nas escolas de ensino básico de Sergipe. O crítico, por sua vez, viria contestar essa visão ao introduzir elementos questionadores. Como já mencionado, ao termo “crítico” pode-se aplicar diversas interpretações e definições. No caso do segmento 1, o questionamento estaria no próprio tema em si (*bullying*) e não na forma como ele seria abordado em sala de aula, conforme se verá mais adiante.

Pode-se pensar ainda numa outra visão de tradicional, presente nos questionários, mas não necessariamente vista como tal pelos entrevistados. A última pergunta do questionário era na verdade a proposição de uma atividade para sala de aula a partir de um texto sobre trabalho infantil no Brasil.<sup>3</sup> Muitas respostas vieram nos moldes das estratégias de leitura do ensino instrumental, como se pode perceber na proposta seguinte:

#### Segmento 2

- Pediria aos alunos para observar as figuras e daí questioná-los se pela figura já poderíamos ter uma idéia do que fala o texto;
- Observar as palavras que eles conhecem;
- Destacar as que não conhecem;
- Traduzir pequenos parágrafos;
- Discutir do que fala o texto trazendo para o contexto do aluno.

O trabalho proposto para as figuras, neste caso, trata-as apenas como complementos ou ilustrações do texto escrito sem levar em consideração as possibilidades de leitura da imagem como algo que produz significados por si só. Ou ainda que a própria figura intervém no texto escrito e vice-versa, que são pressupostos das teorias vinculadas aos estudos de multiletramentos e multimodalidade (COPE; KALANTZIS, 2000a; BRASIL, 2006; ZACCHI, 2009a, 2009b, 2009c). Outras estratégias envolvidas são o trabalho com palavras cognatas e traduções de partes do texto. Destaque-se ainda que o que se poderia chamar de crítico na abordagem acima, segundo as visões de muitos professores, vem apenas no final da atividade,

---

<sup>3</sup> O texto, “Reinal: Between a rock and a hard place”, pode ser encontrado em: <http://www.un.org/works/sub3.asp?lang=en&id=94>.



de modo a ser tomado como apenas um complemento às etapas anteriores, de cunho mais cognitivo.

### 3. Onde entra o crítico?

Para alguns professores, o crítico se refere antes ao tema escolhido que à leitura que se pode fazer dele, de modo que a criticidade estaria no texto e não nos olhos de quem o lê. No segmento 1 acima, por exemplo, é a temática do *bullying* que introduz o elemento crítico na atividade, ainda que ele sirva mais como introdução ao trabalho com o vocabulário. A seguinte resposta, de outra professora, também é ilustrativa:

#### Segmento 3

É sair do método tradicional de ensino e utilizar-se de um método que desperte o interesse e a reflexão do aluno. Quando trabalho texto, faço uma discussão com os alunos sobre o tema abordado.

Na primeira parte da resposta, a professora afirma a intenção de fazer o aluno refletir, mas na segunda a criticidade vem em função do texto. Como já mencionado em outro trabalho (ZACCHI, 2003), muitos professores adotam “temas sociais sérios”, como aborto e meio-ambiente, que em geral não estão diretamente relacionados com as vidas dos estudantes. Fiske (1990, p. 181) chama esse processo de *deslocamento* (*displacement*). Para se expressar preocupação por um tema que é “reprimido” ideologicamente, é preciso *deslocá-lo* em direção a um tema legítimo, socialmente aceito. Mostrar preocupação pelo meio-ambiente, por exemplo, é admirável, e sua aceitabilidade social faz dele um deslocamento bastante eficiente. Isso faz que, em muitos casos, tanto professores quanto alunos se engajem em discussões acerca de certos discursos que, embora importantes, estão tão disseminados no tecido social e escolar que podem ser abordados mecanicamente, em alguns casos tomados até como obrigatórios. Nesse contexto dificilmente pode-se pensar em sujeitos tomando



atitudes críticas em relação ao que leem e aos seus papéis na sociedade como pressupõe o letramento crítico, conforme se verá abaixo.

Pode-se dizer ainda que boa parte das respostas sobre esse tema é um tanto vaga, sem deixar claro o que se entende por “crítico”, como, por exemplo, na seguinte resposta, de outra professora: “Interagir com alunos através de conversas críticas”. Muito dessa discussão remete à distinção que Cervetti, Pardales e Damico (2001) fazem entre leitura crítica e letramento crítico. Para os autores, a primeira, vinculada a uma tradição liberal-humanista, tem como objetivo auxiliar as pessoas a identificar as intenções do autor, medir a validade da informação veiculada e obter conhecimento sobre o mundo. Em última instância, remete à lógica e à clareza de pensamento. Na interseção entre letramento crítico e prática reflexiva, Minott (2011, p. 76) considera que “ler de maneira ativa e reflexiva” implica “engajar-se em uma consideração ou pensamento cuidadoso, resgatando e avaliando informações e envolvendo-se num processo de crítica intelectual disciplinada, a qual faz uso de um julgamento balanceado”. É como “ler nas entrelinhas” e buscar o significado escondido detrás do texto. O resultado, segundo ele (p. 77), é que tanto a intenção do autor quanto a compreensão do leitor se “tornam claras”. Essa, no entanto, é a própria definição de leitura crítica. O letramento crítico, por sua vez, considera o conhecimento como sendo construído, de modo que o sentido do texto seja sempre múltiplo e dependa do contexto em que ele é veiculado e interpretado. Dessa forma, a própria realidade é também social e culturalmente construída e varia de uma comunidade a outra. No entender de Menezes de Souza, ler criticamente não significa apenas perceber como o autor produziu certos significados, que já são social e historicamente situados, mas também e simultaneamente “como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos” (2011, p. 132 – grifos no original). O desenvolvimento da consciência crítica, portanto, parte de uma prática sociopolítica que considera os textos como construções sociais da realidade. A mera discussão sobre o tema abordado está voltada mais para uma interação com o texto





em si – envolvendo habilidades psicológicas –que para o questionamento da realidade circundante ou da própria sociedade em que o leitor/aprendiz está inserido.

#### 4. Atividade crítica como mero complemento

Conforme mencionado, a proposta apresentada no segmento 2 acima pressupõe que a atividade crítica venha apenas ao final, o que nos permite interpretá-la como um mero complemento do restante do trabalho. Mattos e Valério (2010) procuram fazer uma aproximação entre a abordagem comunicativa e o letramento crítico de modo a tratar ambos como complementares. No entanto, a proposta que as autoras apresentam para uma atividade envolvendo as duas abordagens (p. 149-153) também coloca a parte que se refere ao letramento crítico no final, após já terem sido desenvolvidas as atividades ditas comunicativas.

O *Four Resources Model* (LUKE; FREEBODY, 1999; TEMPLE, 2005) pode ser uma boa alternativa de como trabalhar os diversos níveis de linguagem de forma complementar. O modelo é apresentado na seguinte sequência:

- *Coding practices*: refere-se ao desenvolvimento de recursos para a decodificação de textos, concentrando-se em suas estruturas linguísticas;
- *Text meaning practices*: refere-se ao desenvolvimento de recursos para a construção de significados no texto de maneira contextualizada;
- *Pragmatic practices*: refere-se ao desenvolvimento de recursos para a utilização do texto segundo o tipo de texto e seus propósitos;
- *Critical practices*: refere-se ao desenvolvimento de recursos para a análise e crítica de textos, levando em consideração que há vozes e posições presentes e outras ausentes.



Uma atividade baseada no modelo acima, seguindo essa mesma sequência, também colocaria o crítico ao final, como complemento. Não vejo, entretanto, esse modelo como algo fechado que deve ser aplicado tal e qual foi proposto pelos autores (LUKE; FREEBODY, 1999). Pode-se na verdade fazer uso dele na sequência que convier, sempre levando-se em conta o contexto em que é aplicado e o público em questão. Uma mesma atividade pode ser desenvolvida com sequências diferentes em diferentes circunstâncias. O mesmo se pode dizer da atividade proposta por Mattos e Valério (2010) citada acima. O letramento crítico não precisa vir necessariamente ao final, como complemento às atividades de cunho comunicativo, mas talvez como o aspecto principal a ser abordado na atividade. Isso obviamente, uma vez mais, vai depender do público a que se destina e do contexto em que ela é desenvolvida. Seria o caso ainda de se perguntar se é realmente possível e/ou desejável projetar as atividades por etapas, ou, no caso do *Four Resources Model*, utilizar cada recurso separadamente. Em última análise supõe-se que eles estejam entrelaçados e o pensamento crítico permeando-os constantemente.

## 5. Letramento crítico e multiletramentos

Segundo Snyder (2008, p. 78), no letramento crítico os significados não podem vir separados de seus contextos socioculturais e a ênfase recai sobre a maneira como significados dominantes são mantidos, contestados e transformados. Seu objetivo seria o desenvolvimento da consciência social e da cidadania responsável e ativa. Essa visão de crítica está presente também nos questionários respondidos pelos professores:

Segmento 4

3. O que você entende por ensino crítico?

É o método pelo qual se ajuda os alunos a aprender a pensar, o professor coloca problemas, faz perguntas e promove o diálogo.





- Na sua prática, você adota um ensino crítico? Como?

Acredito que tento fazer. Geralmente quando utilizo um texto sobre determinado problema (exemplo o movimento Apartheid na África do Sul) tento fazer com que eles façam uma comparação com a nossa realidade aqui.

Na primeira parte da resposta, a professora tende a tratar o ensino crítico de maneira relativamente vaga, como nos casos apresentados na seção 3 acima. Depois ela dá como exemplo um tema que por si só já seria considerado crítico, o *Apartheid*. Porém, no final, ela acrescenta um aspecto que relaciona este tema com a realidade dos aprendizes, contextualizando-o não apenas historicamente quanto ao evento em si, mas também na sua correlação com o momento presente daqueles que o leem. Essa conexão entre o texto e o contexto dos leitores/aprendizes, está presente também nas respostas de três outras professoras à mesma pergunta:

#### Segmento 5

- é o ensino que leva o aluno a questionar o mundo a sua volta.
- é aquele que propicia ao aluno ir além da mera aquisição do conteúdo curricular. Na perspectiva crítica o aluno, através da mediação do professor, deverá ser capaz de processar as informações recebidas, contextualizá-las e ampliá-las de modo [a] construir seu aprendizado.
- O letramento crítico envolve uma série de princípios educacionais com o objetivo de desenvolver práticas discursivas para uma construção de significados, de forma crítica e consciente. Através da prática e da leitura estimular o aluno a desenvolver habilidades alternativas para questionar, refletir e criticar textos que retratam o seu contexto sociocultural.<sup>4</sup>

De acordo com as respostas acima, pode-se dizer, de maneira sintética, que o processo de construção de significados e/ou conhecimento se dá a partir do contexto “sociocultural” em que o aluno está inserido. Outro aspecto importante, presente na última fala, é a ideia de “estimular o aluno a desenvolver habilidades alternativas” no

---

<sup>4</sup> Esta professora refere-se aqui ao termo “letramento crítico”, embora a pergunta fosse sobre “ensino crítico”. Isso se deu provavelmente porque ela respondeu o questionário num momento posterior aos demais professores, num período em que ela já havia participado de uma oficina em Sergipe sobre novos letramentos e ensino de língua inglesa. Todas as respostas transcritas neste trabalho foram fornecidas por professores distintos, o que explica a ausência de identificação deles.



processo reflexivo, que primeiramente remete ao conceito de multiletramentos – ou as múltiplas habilidades que vão além da mera competência linguística (BRASIL, 2006) –, mas que também pode ser correlacionada às noções de *critique* (crítica) e *design* (projeto). A primeira tem pressupostos semelhantes aos da leitura crítica expostos acima, já que procura sujeitar “as relações sociais a um escrutínio analítico, distanciando, para revelar as regras de sua constituição” (KRESS, 2000, p. 160). Note-se que neste caso não apenas o texto é submetido ao crivo do leitor, mas também as relações sociais. A ideia de *critique* lança um olhar sobre o presente em função de produções passadas, de modo que a tarefa do crítico seria conduzir sua análise com base no projeto de outros. Para Kress, essa tarefa está associada a configurações sociais e períodos históricos em que certos indivíduos e grupos estabelecem uma agenda à qual os demais se sujeitam ou se opõem. Já o *design* implica o uso dos recursos à disposição do sujeito de modo a satisfazer suas intenções no processo de (re)modelação do ambiente sociocultural. “O *design* modela o futuro por meio do emprego deliberado de recursos representacionais e em função dos interesses de quem projeta.” Cope e Kalantzis associam a noção de *design* ao processo de construção de significados, com importantes implicações culturais:

O foco recai, não na estabilidade e na regularidade, mas na mudança e na transformação. Os indivíduos têm a sua disposição um conjunto complexo de recursos representacionais, nunca de uma cultura apenas, mas das muitas culturas que constituem sua experiência vivida, das muitas camadas de sua identidade e das múltiplas dimensões de seu ser. A abrangência, a complexidade e a riqueza dos recursos disponíveis para a produção de significados são tais que a representação nunca é apenas uma questão de reprodução. Trata-se, na verdade, de transformar e reconstruir o significado de maneira que sempre agregue alguma coisa ao conjunto de recursos representacionais disponíveis. (2000b, p. 204)

O desenvolvimento de “habilidades alternativas” pode ser pensado, então, como a possibilidade de se construir futuros imaginados múltiplos e diferentes, a partir inclusive de uma ideia de análise crítica de textos que não apenas conteste seus discursos, mas também os redesenhe “de novas e híbridas maneiras” (LUKE; FREEBODY, 1999). É interessante notar que, para os teóricos dos multiletramentos,



não é tanto a crítica (*critique*) que assume papel preponderante, mas o projeto (*design*).

## 6. Considerações finais

Como se viu, o conceito de crítica continua suscitando novas e diferentes interpretações. Vimos neste trabalho que, na análise de questionários aplicados a professores de língua inglesa do ensino básico de Sergipe, pelo menos quatro possibilidades foram levantadas em relação ao ensino crítico: como oposição ao tradicional; como algo já presente nas temáticas dos textos; como mero complemento de outras atividades, em geral de cunho cognitivo; e por fim como sinônimo de letramento crítico. Este último é o que mais se adéqua às novas configurações do mundo atual, marcado por um cenário de incertezas e ambiguidades em que a diversidade – linguística, cultural, étnica, entre outras – desempenha um papel fundamental. Isso porque, conforme já explicitado anteriormente, o letramento crítico considera o conhecimento como sendo construído, de modo que o sentido de um determinado texto seja sempre múltiplo e dependa do contexto em que é veiculado e interpretado, deixando mais espaço tanto para diferentes interpretações quanto para a ação social.

## Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. p. 85-124.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4 (9), 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 15/09/2006.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000a.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Designs for social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000b. p. 203-234.



- KRESS, Gunther. Design and transformation. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 153-161.
- LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Further notes on the Four Resources Model. *Reading Online*, 1999. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/past/past\\_index.asp?HREF=/research/lukefreebody.html](http://www.readingonline.org/past/past_index.asp?HREF=/research/lukefreebody.html)>. Acesso em: 22 ago. 2011.
- MAGALHÃES, Maria Cecília C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2002. p. 39-58.
- MATTOS, Andrea M.; VALÉRIO, Kátia M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruverval F.; ARAÚJO, Vanessa de A. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.
- MINOTT, Mark. A. Reflective teaching, critical literacy and the teacher's tasks in the critical literacy classroom. A confirmatory investigation. *Reflective Practice*, v. 12, n. 1, p. 73-85, 2011.
- SNYDER, Ilana. *The literacy wars*. Crows Nest: Allen & Unwin, 2008.
- TEMPLE, Charles. Critical thinking and critical literacy. *Thinking Classroom*, v. 6, n. 2, p. 15-20, 2005.
- ZACCHI, Vanderlei J. *Discurso, poder e hegemonia: dilemas do professor de língua inglesa*. 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000294461>>.
- ZACCHI, Vanderlei J. Imagem e movimento: o modo visual na construção da identidade do sem-terra. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 415-439, 2009a.
- ZACCHI, Vanderlei J. *Linguagem e cultura na construção da identidade do sem-terra*. 2009. 228 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009b. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05022010-123559/pt-br.php>>.
- ZACCHI, Vanderlei J. Multimodalidade e a construção da identidade do sem-terra. *Revista da Anpoll*, n. 27, p. 247-267, 2009c.