



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE
HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA CRITICIDADE: MODOS DE FAZER NO
ENSINO MÉDIO**

DÉBORA CRISTHINE LEITE LACERDA

Campina Grande/PB, Agosto de 2018

DÉBORA CRISTHINE LEITE LACERDA

**ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA CRITICIDADE: MODOS DE FAZER NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio
Margarido Costa.

L1316 Lacerta, Débora Cristhine Leite.
Ensino de língua espanhola para criticidade: modos de fazer no ensino médio / Débora Cristhine Leite Lacerta. – Campinas Grande, 2018.
135 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campinas Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa".

Referências:

1. Língua Espanhola – Estudo e Ensino. 2. Ensino Médio – Língua Espanhola. 3. Pós-modernidade. 4. Prática Pedagógica – Formação Cidadã. I. Costa, Marco Antônio Margarido. II. Título.

CDU 811.134.2(07)(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa- UFCG
(Orientador)

Profa. Dra. Fabiana Ramos- UFCG-PPGED
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza- UFCG
(Examinador Interno)

CAMPINA GRANDE, 26 DE JULHO DE 2018

A Deus, pela sua infinita bondade e por ter me guiado durante a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A São Judas Tadeu, o santo das causas impossíveis, que intercedeu por mim junto ao pai para que este sonho pudesse ser realizado.

Ao meu professor e orientador Dr. Marco Antônio Margarido Costa, pela **paciência**, dedicação, por todos os momentos de aprendizado e por não desistir de mim. Muito obrigada!

À minha família especialmente aos meus pais pelo apoio incondicional, por todo amor e confiança.

À professora colaboradora da pesquisa que com toda paciência permitiu que este trabalho acontecesse em sua sala de aula.

Aos meus professores do Mestrado Marco Costa, Josilene Pinheiro-Mariz, Sinara Branco, por estarem comigo nessa jornada.

Aos amigos do Mestrado Thaise, Philipe, Thales Mariana que caminharam junto comigo em busca de um mesmo sonho.

Às minhas amigas Allane, Vanessa e Isolda que me deram força nas horas difíceis.

Aos professores, Fabio Marques e Fabiana Ramos que, gentilmente, aceitaram participar da minha banca de defesa.

À CAPES, pelo apoio e incentivo por meio da bolsa concedida para a realização desta dissertação.

A todos, que me ajudaram durante minha formação acadêmica.

RESUMO

Nesta dissertação, evidenciamos nossa preocupação com um ensino de línguas que contribua para a formação de aprendizes críticos e participativos. Pretendemos, dessa forma, verificar como o ensino de Língua Espanhola é proposto no 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Campina Grande, tendo em vista os pilares educacionais previstos nas OCEM (BRASIL, 2006) para a formação crítica dos aprendizes. Como desdobramento deste, apresentamos dois objetivos específicos, quais sejam: (1) analisar as atividades do livro didático adotado para o 2ª ano do Ensino Médio e (2) buscar compreender a prática pedagógica da professora, tendo como base o LC. Para atendermos aos nossos objetivos, inicialmente, situamos nossa pesquisa no paradigma da pós-modernidade (BAUMAN, 2001; LAMPERT, 2007) e analisamos nosso *corpus* à luz de teorias que apontam caminhos para a ruptura de modelos tradicionais corroborando uma abordagem de ensino voltada para o social, para a cultura, para a cidadania, para a negociação de sentidos, para a expansão de perspectivas e construção de saberes. Assim, traremos à baila contribuições de Monte Mór (2012, 2013), Jordão (2013), Costa (2012), Menezes de Sousa (2010, 2011a; 2011b), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Serrani (2005), Freitas (2004), Coracini (2000, 2003, 2014); que dialogam com os pilares educacionais previstos nas OCEM (BRASIL, 2006) em busca de uma formação crítica na educação básica. Realizamos um estudo de caso etnográfico envolvendo uma professora do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Campina Grande. Empreendemos uma investigação de natureza qualitativa, interpretativista (MOREIRA; CALEFFE, 2008), utilizando notas de campo, entrevista, transcrições de aulas e análise de documentos (LD, avaliação escrita, textos). A análise dos dados revela um o ensino preocupado em desenvolver a cidadania dos aprendizes ao expandir suas perspectivas mediante reflexões críticas em sala de aula. No entanto, há momentos em que tal prática se configura como tradicionalista na qual a busca por um ideal de completude perpassa o ensino de língua espanhola na comunidade estudada. Os resultados nos permitem refletir sobre a importância de uma formação profissional que atenda às demandas da sociedade pós-moderna, heterogênea e líquida para que o ensino de línguas forme aprendizes-cidadãos aptos a agirem mediante mudanças provocadas pela pós-modernidade que visam à desconstrução de preconceitos e de verdades absolutas.

Palavras-Chave: Ensino de língua estrangeira. Pós-modernidade. Formação cidadã.

RESUMEN

En esta disertación, evidenciamos nuestra preocupación por una enseñanza de lenguas que contribuya a la formación de aprendices críticos y participativos. Deseamos comprobar como se propone la enseñanza de la lengua española en el segundo año de un Instituto de Campina Grande, teniendo en cuenta los pilares educativos previstos en las OCEM (BRASIL, 2006) para la formación crítica de los aprendices. Como despliegue, se presentan dos objetivos específicos, a saber: (1) analizar las actividades del libro de texto adoptado para el segundo año del Instituto y (2) intentar entender la práctica pedagógica de la profesora, sobre la base de la LC. Para atender a nuestros objetivos, inicialmente, situamos nuestra investigación en el paradigma de la posmodernidad (BAUMAN, 2001, LAMPERT, 2007) y analizamos nuestro corpus a la luz de teorías que apuntan caminos para la ruptura de modelos tradicionales corroborando un abordaje de enseñanza orientado hacia el social, para la cultura, para la ciudadanía, para la negociación de sentidos, para la expansión de perspectivas y construcción de saberes. Así que utilizaremos a Monte Mór (2012,2013), Jordão (2013), Costa (2012), Menezes de Sousa (2010, 2011a; 2011b), Cervetti, Pardales y Damico (2001), Serrani (2005), Freitas (2004), Coracini (2000, 2003, 2014); ellos dialogan con los pilares educativos previstos en las OCEM (BRASIL, 2006) en busca de una formación crítica en la educación básica. Realizamos un estudio de caso etnográfico involucrando a una profesora del 2º año del Instituto de una escuela pública de Campina Grande. Se há emprendido una investigación de naturaleza cualitativa, interpretativa (MOREIRA; CALEFFE, 2008), utilizando notas de campo, entrevista, transcripciones de clases y análisis de documentos (LD, evaluación escrita, textos). El análisis de los datos revela una enseñanza preocupada en desarrollar la ciudadanía de los aprendices al expandir sus perspectivas mediante reflexiones críticas en el aula. Sin embargo, hay momentos en que tal práctica se configura como tradicionalista en la que la búsqueda por un ideal de completitud atraviesa la enseñanza de lengua española en la comunidad estudiada. Los resultados nos permiten reflexionar sobre la importancia de una formación profesional que atienda a las demandas de la sociedad posmoderna, heterogénea y líquida para que la enseñanza de lenguas forme aprendices-ciudadanos aptos a actuar mediante cambios provocados por la posmodernidad que apuntan a la deconstrucción de preconceptos y verdades absolutas.

Palabras clave: Enseñanza de lengua extranjera. Posmodernidad. Formación ciudadana.

LISTA DE SIGLAS

EM	Ensino Médio
LC	Letramento Crítico
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Normas de transcrição de entrevistas e aulas gravadas em áudio, segundo Pretti (1999):

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Entonação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição	-- --
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”

Fonte: PRETTI, D. (Org.). **O discurso oral culto**. 2 ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V. 2). 224 p.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
CAPÍTULO 1:	14
1 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TEMPOS PÓS-MODERNOS	14
1.1 EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA.....	17
1.2 DOS NOVOS LETRAMENTOS AO(S) LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S)	21
1.3 A MULTIMODALIDADE COMO CAMINHO PARA A CRITICIDADE	30
1.4 O PROFESSOR COMO INTERCULTURALISTA: MÉTODOS DIVERSOS, LINGUAGENS E DISCURSIVIDADES	37
1.5 A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS	41
1.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA <i>PRÁXIS</i> CRÍTICA.....	46
CAPÍTULO 2:	51
2 CAMINHOS DA PESQUISA	51
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	51
2.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	53
2.3 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS.....	56
A comunidade escolar	56
Coleção Cercanía Joven	57
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	59
2.5 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	62
CAPÍTULO 3	65
3 ANALISANDO A FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	65
3.1 O LD COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DE CRITICIDADE.....	65
3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA CRITICIDADE.....	89
Caminhos para criticidade	89
Descaminhos para a criticidade	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE	129
ANEXO	131

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sociedade em que vivemos, a educação é vista como uma possibilidade de (trans) formar sujeitos que, através da mobilização de saberes, podem exercer sua cidadania, utilizando a linguagem para agir no mundo de forma crítica e consciente. Ao refletir sobre o ensino de uma língua estrangeira, torna-se essencial considerar, um currículo que contemple uma construção do saber para cidadania, evitando visões utilitárias com fins apenas comunicativos. Emerge, diante de tantas mudanças provocadas pela ascensão das tecnologias, a necessidade de uma educação voltada para o questionamento. Uma necessidade maior em se posicionar criticamente em meio à complexidade, à incompletude e à desconstrução das verdades absolutas, provocadas pelo fenômeno da globalização, que resultou em uma “transformação da vida social contemporânea em todas as suas dimensões econômicas, políticas, culturais, tecnológicas, ecológicas e individuais¹”. (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 31-32, tradução nossa).

De acordo com Rajagopalan (2003, p. 69), “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”. Nesse sentido, não é possível ensinar uma língua de forma homogênea apenas para comunicação, sem relacioná-la à vida dos aprendizes, sem propor confrontos, investigação e reflexão-crítica. Diante do quadro exposto, a proposta do presente trabalho nasce exatamente do nosso interesse e preocupação em compreender o ensino de Línguas Estrangeiras (LE), em nosso caso de Língua Espanhola. Tendo em vista as novas demandas da pós-modernidade, ao considerar o sujeito fragmentado, autônomo e incompleto, entendemos que o conhecimento e a vida desses sujeitos devem ser considerados no ensino de LE, uma vez que cada ser traz suas verdades, que não são únicas e nem aplicáveis a toda e qualquer circunstância.

Dito isto, situamos nosso trabalho no paradigma da pós-modernidade, por considerarmos que “[...] transitamos de um momento em que a totalidade, as certezas, a normatização e a organicidade governavam os conceitos e as relações sociais [...]” (COSTA, M., 2008, p. 12) para momentos fluidos e incertos. Logo, acreditamos que o ensino de LE deve ser reflexivo, de forma que os indivíduos sejam capazes de assumir posturas questionadoras para “[...] exercerem suas individualidades diante de um quadro que assume a ambivalência e a descentralização das subjetividades [...]” (COSTA, M., 2008, p. 13). Não podemos nos valer apenas de métodos tradicionais. Muda-se tudo o tempo todo, só não parece

¹ [...] transformation of contemporary social life in all its economic, political, cultural, technological, ecological, and individual dimension. Todas as traduções são do autor, salvo menção.

mudar a escola. Seus costumes e crenças parecem continuar engessados ou acomodados em uma era de não pertencimento e de total desarmonia com as demandas pós-modernas.

Com base no exposto, acreditamos que o ensino de LE possui inúmeros desafios para que a formação aconteça sem negligenciar aspectos importantes inerentes aos conceitos pós-modernos. Compartilhando de tais postulados, documentos parametrizadores têm ressignificado a importância de um trabalho voltado ao despertar de uma consciência crítica, com posicionamentos críticos e tomada de atitudes frente a problemas complexos da vida em sociedade. Nessa mesma linha, a Linguística Aplicada entende que há uma necessidade de repensar novos modos para se compreender onde as pessoas vivem e como agem considerando as mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que vivenciam (MOITA LOPES, 2006). Em consonância, Fabrício (2006) também enxerga a Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”, ou seja, no sentido de que é preciso compreender as metamorfoses que cada indivíduo passa ao longo da vida. Segundo a autora, mediante essa perspectiva, os estudos linguísticos poderiam analisar as formas de ser dos indivíduos, de construir sentidos e de produzir conhecimento, a fim de responder às urgências de nossos tempos.

Cientes da necessidade de mudança buscamos, primeiramente, respaldo nas Orientações Curriculares para o Ensino de Línguas (OCEM), lançadas em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC). O documento preconiza uma forma de educação voltada para a cidadania, ao aliar questões educacionais e socioculturais a objetivos linguísticos e instrumentais. Orienta o ensino de línguas numa perspectiva crítica e acredita que o letramento crítico (LC) deve ser trabalhado na educação básica, por problematizar questões ideológicas, políticas, culturais e identitárias, sem perder de vista os objetivos educacionais do ensino/aprendizagem de línguas. (CARDOSO, 2011).

Apesar de o LC estar associado às práticas de leitura e escrita, em nosso estudo, entendemos também “como uma perspectiva educacional ou um modo de conceber a educação formal e suas finalidades (COSTA, E., 2012, p. 922)”. Concordamos com a referida autora, ao acrescentar que “essa perspectiva afeta não apenas os objetivos que se estabelecem para o trabalho com o texto na sala de aula, mas também e, principalmente, aos próprios objetivos que se definem para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras”. (COSTA, E., 2012, p. 922). Concebendo o LC como uma prática social inerente à complexidade e à diversidade do mundo contemporâneo, refletimos se atualmente o ensino de LE incorporou as propostas educacionais recomendadas pelas OCEM (BRASIL, 2006). E em que medida a

adoção de tais perspectivas teóricas colaboram para uma aprendizagem que (trans) forme os aprendizes em cidadãos mais conscientes e críticos.

Na intenção de verificar se tais perspectivas estão sendo contempladas, traçamos como objetivo geral: verificar como o ensino de Língua Espanhola é desenvolvido no 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Campina Grande, tendo em vista os pilares educacionais previstos nas OCEM (BRASIL, 2006) para a formação crítica dos aprendizes. A partir disso, temos como objetivos específicos: (1) analisar as atividades do livro didático adotado para o 2ª ano do Ensino Médio e (2) buscar compreender a prática pedagógica da professora, tendo como base o LC.

Para responder a esses objetivos, algumas questões foram suscitadas:

- 1) É possível perceber possibilidades para uma formação crítica no livro didático usado pela professora? Como?
- 2) Em que medida a prática pedagógica da professora contempla aspectos propostos pelo letramento crítico?
- 3) O ensino de língua espanhola, nessa comunidade, tem acompanhado a nova conjuntura pós-moderna no intuito de formar cidadãos críticos?

Para atendermos aos nossos objetivos e às questões da pesquisa, utilizaremos as reflexões teóricas que apontam caminhos para a ruptura de modelos tradicionais e corroboram uma abordagem de ensino voltada para o social, a cultura, a cidadania, a negociação de sentidos, a expansão de perspectivas e construção de saberes. Assim, traremos à baila contribuições de Monte Mór (2012; 2013), Jordão (2013), Costa, E. (2012), Menezes de Sousa (2011a; 2011b), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Serrani (2005), Freitas (2004), Coracini (2000, 2003, 2014), que dialogam com os pilares educacionais previstos nas OCEM (BRASIL, 2006) em busca de uma formação crítica.

Ancorados em estudiosos dessa abordagem, entendemos por crítico posturas voltadas para o social, que enfatizem os aspectos temporais, históricos, políticos e éticos na educação. (MENEZES DE SOUZA, 2011b). Dito isto, apresentamos trabalhos que têm se preocupado em investigar e mostrar a importância de pressupostos teóricos para que o ensino de língua estrangeira se adeque à pós-modernidade, tendo em vista uma formação crítica para cidadania, prevista por documentos parametrizadores.

As teorias de LC têm sido tema de diferentes pesquisas. Duboc (2007; 2015) investigou a avaliação da aprendizagem como um item pedagógico a desenvolver o LC dos aprendizes. A pesquisadora também mostrou a importância de um currículo situado para formação crítica dos aprendizes. Cardoso (2011) investigou como o LC está contemplado no

LD de inglês, baseando-se nos pilares propostos nas OCEM (BRASIL, 2006). Os resultados mostraram que as atividades de compreensão e escrita do livro analisado ainda não favorecem o LC dos aprendizes. Silva, J. (2015) preocupou-se em verificar a formação do professor de língua inglesa como um agente crítico, mostrando ser necessária uma formação que atenda às demandas da sociedade pós-moderna, chegando à conclusão de que é a universidade o espaço principal para formação e ampliação de discussões.

Em relação a LE, destacamos o estudo de Costa, E. (2011). A pesquisadora analisou as concepções de leitura nas atividades das três coleções de língua espanhola aprovadas pelo PNLD de 2012: *El arte de leer español, Enlaces e Síntesis* concluindo que:

Não há em nenhum dos livros, nas seções examinadas, nem uma pergunta sequer que incentive um olhar crítico sobre o texto, questionando-o, buscando seus propósitos, sua função e as representações do mundo contidas nele. Se o texto é apagado, se não é problematizado, está implícito que o que ele diz é verdade e, portanto, a leitura termina sendo ingênua. Por outro lado, também não se procura engajar o aluno como leitor que constrói sentidos a partir de sua realidade e de sua visão de mundo; ele é visto como consumidor das informações que o texto veicula (COSTA, E., 2011, p. 71).

Codeglia (2016) também investigou as atividades de leitura em duas coleções aprovadas pelo PNLD de 2015: a coleção “Enlaces”, publicada pela editora Macmillan do Brasil e elaborada por Jenny Valverde, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Soraia. O objetivo do estudo, de modo geral, foi identificar se os LD de LE, utilizados atualmente nas escolas brasileiras, podem contribuir para o desenvolvimento do LC dos estudantes. A estudiosa concluiu que houve um avanço nas questões analisadas, considerando as coleções aprovadas no programa anterior.

Ao olharmos, também, para o LD estaremos partindo do contexto de sala de aula, onde a professora, sujeito de nossa pesquisa, faz uso desse recurso e de outros para ensinar a língua espanhola. Diferenciamos-nos do estudo de Codeglia (2016), que também analisou a coleção *Cercanía Joven* considerando as teorias de LC, por estarmos relacionando o LD a um contexto específico de sala de aula.

Em consonância com tais percepções, justificamos nossos interesses, neste estudo, ao corroborarmos propostas previstas nas OCEM (BRASIL, 2006) para o desenvolvimento da cidadania, a partir de um direcionamento crítico. Por isto, acreditamos que “[...] o letramento crítico se configura como uma postura filosófica pedagógica que perpassa todos os estudos de letramento”, devendo essa postura ser adotada na educação, sobretudo no ensino de língua estrangeira (SILVA, J., 2015, p. 6).

Este trabalho vem tratar dessa tônica quando elege uma turma do 2^a ano do Ensino Médio de uma escola pública de Campina Grande para, assim, lançar o olhar sobre a prática pedagógica da professora e os materiais de apoio dos quais ela se apropria, ou não, para ensinar a língua espanhola. Como conhecedores da importância do desenvolvimento de uma consciência crítica dos aprendizes na educação básica, ressaltamos a importância de um trabalho que não negligencie as demandas atuais do ensino de línguas que conclamam o LC dos aprendizes. Consequentemente, para que a escola cumpra seu papel com relação a um ensino que acompanhe a conjuntura pós-moderna, é necessária, também, uma formação de professores voltada à agência crítica.

Com vistas a responder às questões e aos objetivos propostos, estruturamos nossa dissertação a partir deste plano organizacional: considerações iniciais, fundamentação teórica, metodologia, análise dos dados, considerações finais e referências.

No capítulo 1, *Ensino de língua estrangeira em tempos pós-modernos*, apresentamos nosso enquadramento teórico dividido em outros subtópicos. Este capítulo, de forma geral, situa a qual paradigma esta pesquisa se filia no sentido de mostrar que o ensino de LE requer novas maneiras de formar cidadãos em tempos pós-modernos. Ademais, voltamos nosso olhar para os pilares propostos pelas OCEM (BRASIL, 2006) como forma de promover o ensino para cidadania.

No capítulo 2, *Caminhos da pesquisa*, revelamos o percurso para a realização da pesquisa, caracterizando-a como qualitativa de cunho descritivo-interpretativista. Descrevemos os métodos e os instrumentos utilizados, os participantes da pesquisa, o contexto pesquisado, bem como os procedimentos e as categorias pensadas a partir da geração e coleta de dados.

No capítulo 3, *Analisando a formação crítica no ensino de língua espanhola*, analisamos a prática pedagógica da professora participante de nossa pesquisa e o LD (*Cercanía Joven* - 2^o ano) utilizado por ela, tendo em vista as perspectivas previstas pelas OCEM, que preconizam um ensino para cidadania.

Ao final, tecemos considerações sobre as contribuições do LD para o processo de criticidade dos aprendizes e sobre a mediação da professora junto às novas configurações que emergem no contexto pós-moderno. Apresentamos ainda as contribuições deste estudo, bem como algumas constatações observadas e possíveis sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO 1:

1 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TEMPOS PÓS-MODERNOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1997, p. 32).

Pesquisas e documentos que parametrizam a educação básica no Brasil enfatizam que os tempos globalizantes pós-modernos – cujas tecnologias emergem de forma rápida – necessitam do desenvolvimento de novas perspectivas que auxiliem professores e aprendizes a construir um pensamento crítico. Não só com propósito de cumprir as regras básicas do ensino de línguas, mas com o objetivo de desenvolver a cidadania, tal como é postulado por (BRASIL, 2006; JORDÃO; FOGAÇA, 2007; MONTE MÓR, 2013; FREITAS, 2004).

Há muitas discussões a respeito do paradigma da pós-modernidade, inclusive sobre as terminologias usadas por alguns estudiosos, a saber: pós-modernidade, modernidade líquida, modernidade tardia, hipermodernidade, segundo as quais, conforme Coracini (2014, p. 401), “não é consensual com relação ao aspecto cronológico, isto é, de que se trata de um momento posterior à modernidade nem com relação ao aspecto enfatizado por cada autor”. Porém, mesmo com dificuldade de definir o que vem a ser esse momento, parece haver uma uniformidade entre pesquisadores sobre o fato de que inúmeras mudanças têm ocorrido na vida das pessoas nesses novos tempos.

Dentre essas mudanças, destaca-se a negação à racionalidade global, à certeza e explicação totalizante de fenômenos sociais, culturais e filosóficos. Verificou-se que “[...] a verdade é relativa e questionável e que qualquer discurso universalizante, que não considerar a diversidade entre as culturas, raças, linguagem, credos religiosos e ideológicos, tende a ser rejeitado”. (LAMPERT, 2007, p. 10). Demarcamos nossa pesquisa no paradigma da pós-modernidade por acreditarmos, que esses novos tempos requerem mais movimentação, questionamentos e problematização dos diversos eventos que perpassam a vida de cada cidadão.

Dito isso, não se pode falar em pós-modernidade sem fazer um contraponto com a modernidade. O paradigma moderno, marcado por grandes promessas, iniciou de forma

sistemática os estudos científicos. Segundo Giroux (1999), a modernidade próxima dos ideais burgueses caracteriza-se como:

doutrina do progresso, a confiança nas possibilidades benéficas da ciência e da tecnologia, a preocupação com o tempo (um tempo mensurável, um tempo que pode ser comprado e vendido e por isso tem, como qualquer outro produto, um equivalente calculável em dinheiro), o culto da razão e o ideal da liberdade, definidos dentro da estrutura de um humanismo abstrato, mas também a orientação para o pragmatismo e o culto da ação e do sucesso (GIROUX, 1999, p. 58).

A modernidade é entendida como a era da racionalidade e da homogeneidade e, na esfera educacional, é fundamentada pelo raciocínio científico. Sob forte influência do Iluminismo, os tempos modernos têm o homem como o centro do universo e como total detentor do conhecimento, em que tudo está estritamente ligado à razão. Instaura-se, pois, a época “em que os homens se acreditam suficientemente fortes e poderosos [...]”. (DOMINGUES, 1991, p. 32). Na visão de Marcondes (2001), duas noções são importantes para entender o moderno: “a idéia de progresso”, considerando o novo como melhor e mais avançado que o anterior e a “valorização do indivíduo, ou da subjetividade como lugar da certeza e da verdade, e origem dos valores, em oposição à tradição, isto é, ao saber adquirido, às instituições, à autoridade externa”. (MARCONDES, 2001, p. 140).

Com a constante movimentação e com a fluidez dos tempos que diminuem fronteiras e (re)aproximam povos de diversos lugares do globo terrestre, as culturas e as identidades se misturam e já não é mais possível encontrar-se distante ou alheio à diversidade existente. Contudo, acreditamos “que a modernidade se imbrica na pós-modernidade, tanto que esta contém aquela: basta observar a composição da palavra para nos darmos conta disso”. (CORACINI, 2014, p. 401). Dito isto, salientamos, em consonância com Duboc (2012), que a pós-modernidade também é considerada como paradigma imperfeito e que, portanto, não há como atingir um ideal de perfeição. Para compreender pressupostos referentes à pós-modernidade, segundo Mastrella (2010), necessitamos entender sua postura de negação frente a dois aspectos da modernidade que, na conjuntura atual, contribuem para o ensino de línguas estrangeiras, são eles a “negação da totalidade da razão e do fundacionalismo” e a “negação das culturas de fronteiras”. (MASTRELLA, 2010, p. 106).

O primeiro aspecto busca mostrar que não há perfeição nem seres dotados de razão total para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo. O ideal homogeneizante não contribui para formação de seres capazes de agir ativamente em meio às demandas da

sociedade, uma vez que “esse discurso totalizante da modernidade constitui-se num esforço de fazer sucumbir a heterogeneidade, controlando e dominando as diferenças emergidas em contextos localizados e particulares”. (MASTRELLA, 2010, p. 108). Em termos de pedagogia educacional, os aprendizes são levados a perceberem a flexibilidade e a mobilidade desses tempos, no intuito de aprender para conhecer e para ser, como afirma Freitas (2004).

O segundo ponto, por sua vez, diz respeito aos conceitos preestabelecidos sobre exclusão da cultura do outro, por achar que um povo e sua história são melhores ou piores, um ideal de cultura limitado geograficamente com relações de desigualdade e submissão em detrimento de raça, classe, gênero e etnia. Em contrapartida, a pós-modernidade “constitui uma tentativa geral de transgredir os limites ratificados pela modernidade, de proclamar a arbitrariedade de todos os limites e de chamar a atenção para a esfera da cultura como uma construção social e histórica mutável”. (GIROUX, 1999, p. 70).

Na pós-modernidade, “as barreiras que um dia retiveram a diversidade e a diferença, quer nos guetos domésticos ou através das fronteiras nacionais policiadas por funcionários da alfândega, começaram a ser derrubadas”. (GIROUX, 1999, p. 73). Nesse sentido, as posturas radicais que primam pela totalidade e certeza não devem ser instigadas no ensino de línguas. As diferenças devem ser contextualizadas global e localmente, oportunizando ao aprendiz entender que não há barreiras nem limites estabelecidos quando se fala em culturas.

Assim, no âmbito de nossa pesquisa, entendemos que nenhuma escola, formação ou educação abarcará com todas as demandas necessárias para atingir um modelo idealizado. A sala de aula deve ser diferente no sentido de perceber que as questões epistemológicas convencionais devem abrir espaço para a epistemologia da performance, a qual, segundo Lankshear e Knobel (2003), não prevê modelos prontos e acabados, mas permite preparar os aprendizes para a sociedade complexa na qual vivemos.

Nesse seguimento, Bauman (2001, p. 14) se refere a esses novos tempos de mobilidade e inconstância apresentando o conceito de modernidade líquida que, segundo o autor, é “uma versão individualizada e privatizada da modernidade”. Ainda conforme Bauman (1999, p. 288), “é a modernidade chegando a um acordo com sua própria impossibilidade, uma modernidade que se automonitora, que conscientemente descarta o que outrora fazia inconscientemente”. Diante da liquidez dos novos tempos, os indivíduos não possuem identidades únicas e não são totalmente donos de si, mas constituem-se como seres fragmentados e complexos.

Segundo Duboc (2012, p. 35), a pós-modernidade é entendida como “expansão teórica, e não como total negação com seu período anterior”. Diferindo do paradigma

moderno, “o discurso da pós-modernidade reconhece o dissenso e atribui um novo papel à tradição, rompendo com alguns aspectos e dialogando com outros em busca da compreensão de seu tempo”. (DUBOC, 2012 p. 25). Portanto, não é possível desconsiderar que, “enquanto formação histórica capitalista, o termo pós na condição contemporânea não significa a superação de todas as mazelas da modernidade nem a certeza das promessas não cumpridas por ela”. (MASTRELLA, 2010, p. 107). Perspectivas advindas da pós-modernidade, no sentido de desenvolver um currículo em harmonia com esses novos tempos, assinalam a adoção de atitudes flexíveis, questionadoras que compreendam uma formação crítica para cidadania, para as trocas interculturais, e para as múltiplas linguagens conclamadas pela heterogeneidade dos novos tempos. Assim, entendemos a pós-modernidade como não sendo, totalmente, o contrário do moderno, mas um momento de transição marcado por uma ruptura e por certa continuidade.

Após situarmos nossa pesquisa no paradigma da pós-modernidade, voltaremos nosso olhar para a formação de professores e o ensino de língua espanhola, tendo em vista uma formação para a cidadania, entendida aqui como uma prática que almeje o desenvolvimento de aprendizes críticos frente à complexidade dos novos tempos. Logo, discorreremos sobre pressupostos referentes ao letramento crítico, à multimodalidade e aos aspectos culturais, por acreditarmos que esses pilares corroborados pelas OCEM (BRASIL, 2006) devem nortear o ensino de línguas. Essa vinculação revela nossa percepção de que o ensino necessita priorizar a heterogeneidade, a pluralidade cultural, as múltiplas linguagens e as novas formas de comunicação advindas da pós-modernidade.

1.1 EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

Ao entendermos que ensinar uma língua estrangeira exige reflexões, abordaremos, neste tópico, pressupostos que acreditamos contemplar o ensino de língua espanhola, tendo em vista uma construção de sentidos perpassada pela flexibilidade e pela incerteza, advindas da complexidade estabelecida pela pós-modernidade. Segundo Rojo (2009), o ensino na escola deve contribuir para que o aprendiz “desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista”. (ROJO, 2009, p. 119).

Diante dessa problemática, alguns documentos parametrizadores, tais como PCN (BRASIL, 1998; 2000), LDB (BRASIL, 1996), OCEM (BRASIL, 2006) PNLD (BRASIL, 2015), têm apontado caminhos para que se possa chegar a essa formação crítica e consciente,

que vai além do espaço de sala de aula, permitindo que os aprendizes levem reflexões para sua vida em sociedade.

O objetivo das OCEM (BRASIL, 2006) é exatamente retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, ressaltando a importância de:

- 1- reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras;
- 2- discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores globalizantes e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras;
- 3- introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p. 88).

À luz desses pressupostos entendemos que, ensinar uma língua estrangeira de forma descontextualizada, sem considerar as habilidades dos alunos, não condiz mais com a realidade que enfrentamos hoje, cujas incertezas da vida permeiam a sociedade e, mais localmente, a sala de aula. Nesse sentido, “abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola”. (OCEM, BRASIL, 2006, p. 108). Destarte, é essencial trabalhar as linguagens “não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores”. (BRASIL, 2006, p. 132). Valores esses que devem ser encontrados a partir de um trabalho que desenvolva a consciência crítica através da cidadania e da cultura. O documento ainda afirma que o desenvolvimento para cidadania acontece na medida em que as aulas adotam uma visão crítica e discursiva e os aprendizes são levados a discussões reflexivas:

Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91).

Para Freitas (2004), há uma noção que tem sido e deve ser enfatizada pela sociedade atual, que diz respeito à educação para a cidadania. Concordamos com a pesquisadora, quando enfatiza que, diante desse pilar, é necessário o reconhecimento do aprender a conviver e o de aprender a ser. A educação para cidadania requer teorias que mobilizem os saberes no

intuito de tornar essa aprendizagem importante para que o aprendiz saiba “agir na urgência e decidir na incerteza”. (FREITAS, 2004, p. 2).

Em consonância, os PCN para o Ensino Médio destacam a importância de uma educação que articule “os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a **mobilizar** o conhecimento do aluno para o **enfrentamento** de situações-desafio da vida social, dentro e fora da escola (BRASIL, 2002, p. 94, grifo nosso). Nos mais variados contextos do mundo social, o aprendiz poderá se deparar com desafios que só poderão ser resolvidos mediante o acesso à informação e à mobilização de competências, inicialmente adquiridas no ambiente escolar. (BRASIL, 2002). Destarte, não é suficiente padecer na tradição de ensinar apenas conteúdos linguísticos, ou que não possuam relação com a vida em sociedade dos aprendizes. A esse respeito, Freitas (2004) propõe ainda uma abordagem por competência que tem:

[...] orientado ações pedagógicas em resposta às necessidades educacionais de uma sociedade contemporânea altamente tecnologizada que agrega conhecimentos consequentemente complexizados, sociedade esta que requer que o sujeito se (re)localize constantemente para fazer sentido de um mundo fluido, fragmentado e de verdades provisórias. (FREITAS, 2004, p. 2).

Esta forma de atuar na escola viabiliza uma educação pautada em pressupostos norteadores frente às complexidades que nós, enquanto sujeitos fragmentos, nos deparamos ao longo de nossas jornadas. Na visão de Monte Mór (2012), as noções de cidadania e de civismo foram revistas em virtude dessa heterogeneidade conclamada pela pós-modernidade. Em tempos de incertezas, é imprescindível que os aprendizes saibam transitar pelos caminhos do conhecimento, a fim de se enxergarem como cidadãos críticos e autônomos. Sendo assim, ensinar conteúdos que não promovam o despertar de uma consciência crítica está fora do rol de elementos necessários à educação nos dias atuais.

Para Jordão e Fogaça (2007), a contribuição para a cidadania é dada quando se possibilita aos aprendizes a construção do saber, conscientizando-os de que os textos são imbuídos de vários significados e sentidos. A língua, portanto, é vista “como prática social heterogênea contextualizada e cultural”. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93). A formação para cidadania abarca questões socioculturais no sentido de desmistificar o que está por trás da realidade do outro.

Embora a pós-modernidade tenha nos proporcionado melhores formas de lidar com o ensino de línguas, toda a transformação provocada pelo avanço das tecnologias e pela diminuição das fronteiras entre os povos ainda representa um desafio, tanto para o professor,

quanto para o aprendiz. A esse respeito, destacamos que “é preciso mostrar aos aprendizes que as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos”. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- Lei n 9.394 de 1996) prevê, em seus artigos, uma educação voltada para cidadania ao considerar que:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a **construção** de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais**;

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de **avaliação** processual e **(trans)formativa** serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas **contemporâneas** de linguagem. (BRASIL, 1996, s/p, grifo nosso)

Em alguns momentos, com um ideal de formação para produção, a lei acima aponta caminhos que induzem o aluno a construir conhecimento, tendo em vista a demanda contemporânea. Algumas palavras de ordem como: *construção*, *formas contemporâneas* e *socioemocionais* denotam a perspectiva de um ensino-aprendizagem para mobilização e reflexão. Porém, a lei ainda menciona palavras como *domínio* e *produção*, que não condizem com a realidade pós-moderna. Dominar algo não faz parte da realidade advinda com as novas tecnologias, pois, a todo instante, são inventadas e descobertas fórmulas inusitadas de medicamentos e diferentes aparelhos tecnológicos, nos fazendo perceber que a dominação é efêmera. Assim, na escola, também não é possível dominar conteúdos nem conceber a educação para produção.

Acreditamos em propostas que sinalizem diferentes possibilidades de lidar com eventos na educação básica. Eventos estes que incluam as múltiplas linguagens como forma de desmitificar as visões preconceituosas dos aprendizes. Assim, na próxima seção abordaremos conceitos sobre letramentos, por acreditarmos que é necessário abandonar práticas universalizantes e construir uma educação para a agência a qual, nos termos de Jordão (2010, p. 439), parte do entendimento de que as diversificadas maneiras de conhecer “não são inerentemente boas ou más, superiores ou inferiores; mas que é a prática social que os faz um ou outro permite a professores e alunos engajarem-se em diálogos críticos com suas próprias práticas de construção de sentidos”.

1.2 DOS NOVOS LETRAMENTOS AO(S) LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S)

Desde décadas passadas, as teorias sobre os letramentos vêm sendo desenvolvidas, tanto no Brasil, quanto em outros países. Um dos grandes nomes que representam os estudos de letramentos, desde o século passado, é Brian Street (1984), que define o termo como “práticas sociais e concepções de leitura e escrita”. (STREET, 1984, p. 1, tradução nossa)². As teorias de letramento, em nossa compreensão, ganharam substancialmente espaço no Brasil na década 1980, através da publicação de Mary Kato³, rompendo com o conceito de alfabetismo que circundava a educação na época. Nesse contexto, a aprendizagem da leitura e da escrita foi historicamente marcada como um desafio para a sociedade, constituindo-se em um tema de muitas pesquisas da área de educação no Brasil, tais como os estudos desenvolvidos por Soares (1998a) e Kleiman (2012).

Soares (1998a) apresenta duas dimensões de letramento: a individual e a social. A individual é aquela relacionada às capacidades de decodificar o código linguístico, ou seja, a habilidade de dominar o sistema alfabético na escrita e na leitura. A social refere-se ao “que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. (SOARES, 1998a, p. 72, grifo da autora). Nessa ótica, o termo letramento passou a ser usado como referência “às práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6). Para Menezes de Souza (2011a), o termo letramento surgiu na década de 1970, também para se contrapor ao conceito de alfabetização. Conforme o estudioso explica, “surgiu o conceito de que a escrita e a leitura eram práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes”. (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 285).

De acordo com Kleiman (2012, p. 16), os estudos sobre letramento examinavam “o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI”. A pesquisadora destaca o modelo ideológico e autônomo de letramento, concebido por Street (1984), ressaltando que as práticas de letramento são atos culturais e revelam estruturas de poder em uma sociedade. Assim, o letramento autônomo refere-se às habilidades individuais do sujeito. Nesse modelo, incluem-se as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de maneira consciente, quanto as que ocorrem de modo inconsciente, tendo em vista a construção de sentidos no texto.

²“Social practices and conceptions of reading and writing”. (STREET, 1984, p.1)

³No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática.

O modelo ideológico, por sua vez, refere-se às práticas sociais que envolvem leitura e escrita de forma geral. Tais práticas são implícitas e socialmente construídas. Essa postura mostra que as “diferentes competências são necessárias para a interação nas práticas sociais e que os letramentos não são práticas independentes das ideologias que permeiam o contexto [...]”. (SILVA, S., 2014, p 299). Assim, interessa-nos a dimensão social do letramento, relacionada ao modelo ideológico de Street (1984).

Posterior ao movimento em volta das práticas de letramento convencional enfoca-se a utilização de outras tecnologias, diferentes ou atreladas à escrita, colocando em destaque a digitalidade evocada pelos Novos Letramentos. Ao sugerir uma ampliação de práticas de letramentos convencionais para além do desenvolvimento da leitura e escrita, Lankshear e Knobel (2003), elencam algumas categorias para o termo „novos“. Para os autores, esse termo não está relacionado apenas ao uso das novas tecnologias, mas a percepções e ações práticas de letramentos que representam rupturas nas formas convencionais de ler o mundo e de nele atuar. Tal termo se relaciona, também, aos letramentos pós-tipográficos, corroborando atitudes diferentes de pensar e agir resultantes de comunicação e de informação. Dessa forma, Duboc (2012) mostra-nos elementos que esclarecem o termo Novos Letramentos:

Um voltado para a questão técnica, caracterizada pela própria digitalidade dos tempos atuais, e outro voltado para a questão do *ethos*, caracterizada por uma ruptura ontológica na medida em que todo aparato digital tem afetado o próprio sujeito [...]. (DUBOC, 2012, p. 78, grifo da autora).

Dito isso, Lankshear e Knobel (2003), na década de noventa, expandem a discussão, pautando-se na epistemologia digital. Isso implica novas formas de ler, escrever e construir significados, conclamando novas abordagens para os currículos, com propostas de ensino condizentes com essa era digital. Em consonância com um mundo digital, no qual os sujeitos (professores e aprendizes) necessitam saber opinar, criticar e refletir, as OCEM (BRASIL, 2006) chamam atenção para a discussão sobre a inclusão da cultura digital nas escolas. De acordo com o documento, faz-se necessário estabelecer na escola possibilidades as quais os aprendizes sejam produtores de linguagens, posicionando-se criticamente diante de pressupostos globalizantes e homogeneizantes.

Os novos estudos de letramentos compreendem a natureza sociocultural dos usos da linguagem e reconhece que a digitalidade emerge em conformidade com as mudanças nas formas de linguagens, de comunicação e nos recursos tecnológicos. Nesse contexto, faz-se

necessário o entendimento do conceito de *Performance epistemology*⁴, abordado por Lankshear e Knobel (2003) para se referirem “a uma epistemologia que se volta ao saber-fazer na ausência de modelos pré-estabelecidos ou padrões pré-estabelecidos, conforme demanda das novas comunicações e relações da sociedade digital”. (DUBOC, 2012, p. 77).

Nos últimos tempos, conferências, congressos e palestras têm dado espaço a temas cujo enfoque educacional precisa estar ligado a demandas sociais, culturais, tecnológicas e econômicas da sociedade. Diante de uma perspectiva contemporânea, os estudos de letramentos vêm sendo ampliados por pesquisadores como: os do New London Group (1996), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Lankshear e Knobel (2003) e também por pesquisadores brasileiros, tais como Menezes de Souza (2011a; 2011b), Duboc (2012), Monte Mór (2012; 2013), Jordão (2013), entre outros, apontando o desenvolvimento crítico de professores e aprendizes como sendo fundamental em circunstâncias que considerem as práticas sociais desses sujeitos.

De acordo com Monte Mór (2013, p. 41), “as teorias sobre letramento crítico (LC), novos letramentos e multiletramentos utilizam-se das concepções defendidas por Freire, como a dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem”. Dentre as concepções teóricas que embasam os letramentos como forma de explorar a criticidade, Kenski (2007, p. 64) aponta que “a escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe”. É importante formar aprendizes para a cidadania, oportunizando diálogos críticos que condizem com a sociedade atual. Nessa perspectiva, os letramentos se associam “às habilidades de negociar discursos em ambientes plurivocais, plurilinguísticos e pluriculturais, em um movimento de direção oposta às tentativas de homogeneização”. (SILVA, S., 2014, p. 302). Visando contribuir com um ensino aprendizagem de línguas, o letramento crítico consiste em “expandir o projeto moderno que institui a produção de sentidos como se a relação sujeito-objeto fosse neutra, fixa, determinada, estável [...]”. (DUBOC, 2012, p. 83).

Os estudiosos Cervetti, Pardales e Damico (2001) mostraram três influências de outras teorias ao LC: a obra de Paulo Freire, a teoria crítica social e o pós-estruturalismo (CARDOSO, 2011). As contribuições de Paulo Freire dizem respeito ao modelo de educação bancária, visto pelo autor como uma educação em que a transmissão de conhecimento é petrificada, sem haver interação alguma. Distanciando-se desse modelo, Freire sugere uma educação emancipadora, questionadora na qual os “homens submetidos à dominação lutem

⁴Epistemologia da performance.

por sua emancipação”. (FREIRE, 2000, p. 75). Outra contribuição do autor diz respeito à leitura. Ele considera que o ato de ler deve sair da decodificação e chegar ao nível de criticidade, no qual os aprendizes são levados a perceber relações entre texto e contexto.

As contribuições advindas da teoria crítica social referem-se ao combate às desigualdades por meio da linguagem. O sujeito, então, percebe a ideologia que circula nos textos e a forma como eles se relacionam com os interesses da sociedade nos mais variados aspectos sociais, políticos e econômicos. Nessa teoria, há o entendimento de que os sentidos são sempre contestados e nunca estabelecidos de forma fixa e acabada. A última influência apontada por Cervetti, Pardales e Damico (2001) diz respeito ao pós-estruturalismo. A crença de que o significado está apenas no texto e a noção de verdade absoluta é combatida pelo pós-estruturalismo.

Jordão (2010), em suas considerações, comenta a respeito da principal diferença entre o letramento crítico e a pedagogia crítica das décadas de 1980 e 1990. Ela esclarece que, na primeira abordagem, ocorre uma mobilização de saberes que abarca a multiplicidade dos sentidos. Nesse viés, “o LC corrobora pressupostos culturais e ideológicos, cujo valor e importância são atribuídos a eles por diferentes sociedades em momentos históricos e sociais específicos”. (JORDÃO, 2010, p. 436). Já a pedagogia crítica prevê que os aprendizes busquem o caminho da conscientização contra a injustiça e a opressão.

Desse posicionamento teórico, o LC crítico se coloca como contrário, no sentido de entender que os textos são dotados de influências subjetivas e o contexto é perpassado por ideologias que proporcionam ao leitor questionamentos e inquietações. Ainda segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001):

a partir da consciência crítica, os aprendizes devem reconhecer e se sentir dispostos a reconstruir suas próprias identidades bem como realidades, sociopolíticas por meio de seus processos de significação e de suas ações sobre o mundo⁵. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s/p, tradução nossa).

Se a educação conseguir adentrar a perspectiva do LC, é possível que a sociedade manifeste opiniões e se permita transformar. Nesse sentido, a escola poderia e deveria desejar que os aprendizes, tidos como sujeitos críticos pudessem desenvolver suas potencialidades de agir discursivamente. (JORDÃO, 2010).

⁵ No original: Through critical consciousness, students should come to recognize and feel disposed to remake their own identities and sociopolitical realities through their own meaning-making processes and through their actions in the world.

Os conflitos existentes-gerados pelo paradigma pós-moderno, segundo Menezes de Souza (2011b, p. 131), “poderiam ser modificados se as partes envolvidas conseguissem ler criticamente suas posturas”. O pesquisador, apoiado nos atos de aprender a escutar/ouvir, preconiza que o letramento crítico, tal como é, não dá conta da realidade atual ao simplesmente “revelar ou desvelar as verdades de um texto” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 131). Assim, em seu texto *Por uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação*, o pesquisador inicia uma reflexão enfatizando a importância do trabalho com o letramento crítico redefinido nas escolas para formação dos aprendizes. Assegurando que é indispensável compreendermos os significados não mais do letramento crítico tradicional, porém de um letramento crítico redefinido.

Para essa redefinição, Menezes de Souza (2011b, p. 129) retoma alguns conceitos de Paulo Freire, como o de conscientização “ressaltando a importância do que o leitor traz para o ato de ler e construir significados”. Destarte, o ato de compreender determinadas situações, para Freire, pode acontecer de forma “ingênua ou rigorosa”, sendo primordial promover o distanciamento dessas leituras ingênuas de mundo, a fim de desenvolver leituras mais críticas. Dentre alguns aspectos apontados pelo autor, acreditamos ser importante destacar que essa nova forma de (re)pensar o letramento crítico considera:

[...] O enfoque na produção de significação (leitura/escritura, autor/leitor), a percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa, mas sempre passível de ser re-interpretada; [...] Leitura não mais com consenso: convergência entre leitores e sim com dissenso, conflitante: divergência entre produtores de significação. (MENEZES DE SOUSA, 2011b, p. 129).

Dessa forma, o pesquisador redefine o conceito de crítico, enfocando seu aspecto temporal, histórico, político e ético. Compete, no entanto, ao letramento crítico redefinido, nortear o leitor/autor de forma a entender não só como o texto está no mundo, mas também como o texto e a leitura do texto estão com o mundo. Posto isto, esse novo letramento crítico remodelado pelo autor nos faz (re)pensar a relação entre as novas práticas letradas para a formação do professor de LE, tendo em vista formas de ler e escrever inerentes às múltiplas linguagens. Menezes de Souza (2011b) apoia o pertencimento sócio histórico e postula que o letramento crítico “recusa a normatividade e a crença em verdades universais e não sócio-históricas que sirvam para fundamentar de forma objetiva (isto é, atemporal e não social) leituras certas ou erradas”. (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 137).

Cassany e Aliagas (2009) também mencionam três concepções importantes de leitura desenvolvidas ao longo dos tempos no campo de estudos relacionados à educação: a

perspectiva linguística, a perspectiva psicolinguística e a perspectiva sociocultural. A primeira volta-se apenas para o código escrito, na relação entre som e letra, ou seja, decodificação de palavras. A segunda volta-se para construção de significados, com base no contexto de comunicação do texto, nas inferências de elementos subjetivos e nos conhecimentos prévios dos aprendizes. A perspectiva sociocultural, por seu turno, considera as identidades, os valores e os papéis sociais veiculados nos textos. Logo “ler criticamente significa aceitar a relatividade de qualquer interpretação, inclusive a própria”⁶. (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 362).

Acreditamos que, em meio às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, as formas de aprender e ensinar e de ler e escrever também se remodelam. As informações geradas através dos recursos semióticos não podem ser negligenciadas e o professor deve estar atento para a composição textual, que deixa de ser somente verbal, passando a englobar as múltiplas e diversificadas semioses. Todavia, parece que tanto as escolas como as universidades ainda não incorporaram essa consciência crítica em suas práticas de sala de aula.

Menezes de Sousa (2011b) articula o ser crítico ao ser consciente, pois, para o autor, “a conscientização não era outra coisa senão o esforço da compreensão do mundo histórico-social sobre que se está intervindo ou se pretende intervir politicamente”. (MENEZES DE SOUSA, 2011b, p. 130). Nessa perspectiva, entendemos o termo “crítico” pautando-nos em Jordão (2013), ao preconizar que para sermos críticos precisamos compreender que nossas crenças também são sócio-historicamente construídas. Conforme Monte Mór (2013), o desenvolvimento da criticidade manifesta-se através do:

desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas. (MONTE MÓR, 2013, p. 45.)

Tendo elucidado o que entendemos por crítico, convém ressaltar que o conceito de pedagogia crítica freiriana difere do conceito de letramento crítico: “do primeiro, porque nega a agenda revolucionária, e do segundo porque se expande para além do trabalho objetivo e racional na decodificação dos sentidos textuais”. (DUBOC, 2012, p. 84). Assim, o letramento crítico propõe a mobilização de saberes para além do texto considerando as relações e os diálogos sociais e caracteriza-se, segundo Silva, S. (2014):

⁶No original: “leer criticamente significa aceptar la relatividad de cualquier interpretación, incluso la propia.”

por expandir a prática operacional de produção de sentidos do aluno, explicitando uma atitude de educação linguística crítica, ao serem propostas atividades que fomentem a construção de sentidos, a pluralidade e a negociação de discursos na sala de aula, de modo que os conhecimentos produzidos sejam relevantes para a vida prática desses alunos, ampliando-lhes as atuações como sujeitos comunicativos, tornando-os participantes críticos em suas interações comunicativas. (SILVA, S., 2014, p. 306).

O letramento crítico vai além do texto, consentindo ao aprendiz perceber a interconexão das práticas sociais, culturais e políticas que permeiam a vida dos sujeitos, estando aptos a se posicionarem frente a tais práticas. Sendo assim, essa concepção de letramento permite que se questionem os significados tidos como fixos e aprenda a “ler-se lendo”. (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 296). A educação, no letramento crítico, desempenha um papel voltado para a construção do saber, sendo necessário, na sala de aula, debates que provoquem os aprendizes a refletirem sobre os conteúdos estudados levando-os para sua vida em sociedade.

Resumindo as ideias discutidas na tessitura desse texto, trazemos o quadro na Fig. 1 a seguir, disposto nas OCEM (BRASIL, 2006), que orienta uma leitura mais profunda, saindo de uma aceitação passiva da leitura para o processo de construção de sentidos.

Figura 1: Comparação entre os pressupostos da Leitura Crítica e do Letramento crítico.

Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade Logo, o conhecimento é ideológico
Realidade	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

Fonte: Extraído das OCEM (BRASIL, 2006. p. 117).

A Fig. 1 apresenta uma distinção entre a leitura crítica e o letramento crítico descrevendo pressupostos referentes a esses dois caminhos para o trabalho em sala de aula. O que temos visto nas escolas, sobretudo nos LD, é o trabalho, em maior grau, de leitura crítica, a qual oferece ao aprendiz oportunidades de pensar sobre os significados dos textos. A leitura crítica volta-se para exploração do conhecimento prévio dos aprendizes e de questões vinculadas ao espaço de circulação do texto. Segundo Mattos e Valério (2010), a diferença mais significativa entre a leitura crítica e o letramento crítico refere-se à tomada de ação, elemento presente apenas no LC. Para as pesquisadoras, “de elemento passivo no processo de aprendizagem, o aluno passou a ocupar a ribalta desse cenário social, tendo sua ativa participação no próprio processo de aprendizagem reconhecida e incentivada”. (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 140).

Nessas propostas, a leitura crítica explora aspectos presentes nos textos de forma a despertar no aprendiz um posicionamento a respeito daquilo que ele vê ou percebe sobre o texto em si. O letramento crítico requer uma construção que considera aspectos do texto e o direciona para a vida em sociedade. Sendo assim, ao mostrar a importância e as diferenças entre leitura crítica e o LC, as OCEM enfatiza a importância do LC ao entender que é mais urgente o desenvolvimento da crítica social para que a formação para cidadania ocorra na Educação Básica. Assim, o que se coloca em questão:

não é mais descobrir os sentidos que o outro tentou imprimir aos textos, mas compreender o processo de atribuição de sentidos em suas possibilidades e silêncios, levantando questões sobre por que o leitor entende de uma ou outra maneira, e como ele se posiciona diante dos sentidos que produz [...]. (JORDÃO, 2010, p. 437).

Os pressupostos do letramento crítico preveem que o conhecimento não pode ser visto como natural ou neutro; a realidade não pode ser conhecida de forma definitiva, mas localmente situada; o significado deve ser sempre múltiplo e o desenvolvimento de consciência crítica dos aprendizes, como prática a ser considerada no ensino de línguas. Dessa forma, destacamos a importância dos professores refletirem sobre as propostas previstas no documento como forma de aprimorar suas práticas e não como receita ou método pronto a ser seguido. Nesse contexto, não há uma receita pronta e acabada que possa formar os aprendizes em seres repletos de criticidade. Porém, concordamos com Duboc (2012), quando apresenta uma proposta prática para o uso do LC no ensino através de “brechas”.

A ideia da brecha é usada, metaforicamente pela pesquisadora, para indicar uma interrupção e possibilidades de transformação no próprio currículo que norteia os professores em suas aulas. O LC se caracteriza como um espaço em sala de aula para abordar questões que vão além dos conteúdos ou habilidades de ensino abrangendo a vida social dos aprendizes. No que se refere ao conhecimento linguístico, em vez de partir de uma regra gramatical, pode-se partir, como muitos já fazem, de um trecho de linguagem num contexto de uso. Não é deixar de ensinar gramática, mas de trazer esse fator de extrema importância para um contexto situacional e recontextualizado.

Para o desenvolvimento da prática escrita, o documento afirma que as novas configurações pautadas nos letramentos, nos multiletramentos e na multimodalidade, devem se fazer presentes no sentido de promover a produção de uma escrita significativa. Assim, nos diversos contextos, as atividades de produção escrita podem ser vinculadas às atividades de leitura e servir de estímulo à produção escrita. Os sentidos dos textos são múltiplos e questionáveis, cabe ao professor disponibilizar espaço para a exploração dessa historicidade que perpassa os diversos gêneros discursivos que circulam na sala de aula.

O letramento crítico permite o diálogo entre o texto e a vida social dos aprendizes e que eles contextualizem suas vivências globais e locais, ao assumir um compromisso social. Tendo em vista a sociedade atual globalizada, o ensino de LE permite o acesso do aluno a novas tecnologias, criando possibilidades do cidadão (aprendiz) dialogar com outras culturas, sem abrir mão de seus valores locais.

Nesse sentido, a linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos aprendizes, isso porque, através dela, os discursos podem ser analisados e terem seus significados negociados e (re)construídos socialmente. Acreditamos que em uma educação via letramento crítico, o conhecimento é formulado mediante as diferenças existente nos diversos contextos (global e local). Dito isto, na próxima seção, apresentaremos alguns pressupostos referentes à multimodalidade como caminho para criticidade, por entendermos que o uso da linguagem necessita ser visto como uma prática social e não apenas como uma habilidade cognitiva individual.

1.3 A MULTIMODALIDADE COMO CAMINHO PARA A CRITICIDADE

Outro pilar educacional sugerido pelas OCEM (BRASIL, 2006) que compreende as múltiplas linguagens e as novas tecnologias é o trabalho com os multiletramentos e com a multimodalidade. O simples fato dos aprendizes estarem com seus celulares observando imagens, vídeos, enviando e recebendo mensagens já configura seu envolvimento com recursos semióticos. Com o advento da era digital, as formas de comunicação também sofreram mudanças em diversos âmbitos: escola, trabalho, família. Em se tratado da escola, é preciso enfrentar o desafio de preparar os alunos para lerem criticamente imagens, cores e fontes, combinando essas informações ao texto verbal e construindo um sentido global que poderá contribuir para a formação crítica dos alunos enquanto seres sociais e autônomos.

Ao longo dos tempos, o caminho da leitura passou por diversas mudanças. Por exemplo, os livros didáticos e os textos digitais que possuíam mais palavras do que imagens passaram a ser compostos de uma multiplicidade de linguagens, exigindo do leitor mais capacidade e prática de compreensão. Com o avanço dos estudos linguísticos, discursivos, semióticos e literários, mudou bastante o conceito de texto. Diante dessa configuração, devemos repensar nossas noções sobre ensinar uma língua, uma vez que trabalhar sob a perspectiva multimodal é perceber diferentes formas de ler e compreender os sentidos presentes nos textos, nas imagens e nos gestos. O professor como arquiteto da arte de ensinar, possui a capacidade de criar, modificar sua prática de ensino “e pode encontrar nos materiais didáticos, meios e, não fins, que lhe possibilitem contribuir para aprendizagem dos alunos”. (SOUZA, 2014, p. 123).

A leitura é uma atividade inerente ao ser humano, é uma aptidão que vai sendo aperfeiçoada de vários modos ao longo do tempo. Lê-se por diversos motivos: entender, conhecer, questionar, sonhar, por prazer, por curiosidade. A escola tem função de desenvolver

e aperfeiçoar essa habilidade, de modo a proporcionar aos alunos o exercício de sua cidadania, para que possam cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos. Nesse contexto, as OCEM (BRASIL, 2006) preconizam que:

No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. (BRASIL, 2006, p. 98).

No cenário da educação no Brasil, uma das principais preocupações de alguns estudiosos da linguagem (SOLÉ, 1988; ROJO, 2012) é de como trabalhar as práticas de leitura e escrita na escola, a fim de desenvolver a capacidade de construção de um sujeito/leitor crítico. Sendo assim, a sala de aula configura-se como um espaço de desenvolvimento de atividades cognitivas e de constituição de sentidos. A necessidade de reavaliação das práticas de leitura tem sido constante nas discussões levantadas por correntes teóricas educacionais, que buscam uma melhoria nesse processo de apropriação de saberes. Mesmo havendo uma vasta literatura a respeito do ensino/aprendizagem de leitura, de acordo com Solé (1998, p. 32), ainda é perceptível “que a leitura é um dos múltiplos desafios a serem enfrentados pela escola”.

Ao estudar os diversos procedimentos pedagógicos que envolvem a leitura de imagens, chegou-se à conclusão de que ler é mais do que um simples processo de decodificação, envolvendo todo um conjunto de ações, como a mobilização da experiência prévia, o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e a interação leitor/texto. Os PCN preconizam um trabalho com leitura que vai além da perspectiva da decodificação, concebendo-a como construção de sentido. Assim, a leitura corroborada pelos PCN deve considerar diversos aspectos que não se circunscrevem apenas ao leitor e ao texto, mas também à sua exterioridade, ou seja, à subjetividade do leitor/autor, que é constituída pelas experiências pessoais e culturais às quais é submetido desde que nasce.

Qualquer ideia de leitura apenas tida como mera decodificação deve ser desconsiderada, pois não há um código cartesianamente inserido no texto pronto a ser desvendado pelo leitor. Os textos, sendo produtos das experiências de crenças, se colocam como instrumentos políticos, que influenciam o outro a agir de acordo com certo direcionamento. Nem o leitor nem o autor são dotados de neutralidade no ato de produção da linguagem, na medida em que todo texto possui uma intencionalidade.

A partir da expansão da fotografia, em meados do século XIX, a relação entre a imagem e a linguagem verbal escrita começou a invadir cada vez mais a sala de aula, através não só do LD, mas dos jornais, revistas e recursos midiáticos. Impulsionado pelo advento das tecnologias da mídia e da internet, esse diálogo entre imagens e texto escrito, hoje, é crucial no ensino aprendizagem, visto que não é mais possível deixar de lado essa modalidade de leitura.

De acordo com Santaella (2012, p. 132), “a leitura das relações entre texto e imagem, sob variados pontos de vista que ela implica é uma tarefa que requer cuidado e morosidade”. Em alguns casos, o ensino da habilidade de leitura desconsidera essa relação que existe entre imagem e texto verbal escrito, não explorando de forma coerente os diversos sentidos que esses dois tipos de linguagem apresentam. A autora mostra algumas relações que são estabelecidas entre o texto verbal e uma imagem: relações sintáticas; relações semânticas e relações paradigmáticas. Iremos nos deter, em nossa análise, apenas às relações semânticas que podem ser de: *dominância*; *redundância*; *complementariedade* e *discrepância*.

Na relação semântica de dominância, ocorre uma sobrevalorização da imagem sobre o texto. Ela possui um valor informativo mais elevado. O texto, por sua vez, também pode ser dominante em relação à imagem. Isso acontece quando ela possui apenas a função ilustrativa. A redundância, segundo Santaella (2012, p. 114), caracteriza-se como “a contraparte extrema da dominância”. A imagem torna-se redundante quando não contribui para a compreensão do texto, ou seja, possui apenas a função decorativa desviando-se do conteúdo proposto. A complementariedade ocorre quando o texto verbal e a imagem possuem a mesma importância: ambos se integram e interagem para cumprir o propósito da atividade. Por fim, a discrepância ou contradição “são formas de combinação equivocadas ou desviantes entre texto e imagem”, os conteúdos são postos lado a lado, mas não possuem nenhuma coerência. (SANTAELLA, 2012, p. 115).

O uso das imagens no LD ainda sofre uma brusca redução de suas probabilidades de interpretação. Segundo Belmiro (2000), isso se dá mediante:

a adaptação a uma configuração analítica que aponta para um modo de compreensão próprio de um objeto de estudo que é a linguagem verbal. A subordinação a um padrão conceitual que não lhes é próprio faz as imagens se ajustarem a uma lógica textual de produção de sentidos linear, argumentativa e unívoca. (BELMIRO, 2000, p. 16).

Diante desse contexto de assimilação de novas linguagens, nos questionamos se os professores realmente estão preparados para lidar com esses aspectos em sala de aula. O LD

parece incorporar, de alguma forma, essas múltiplas linguagens para relações de ensino-aprendizagem.

Além da língua padrão escrita, esses e outros materiais didáticos continuam se transformando e incorporando outros conteúdos de aprendizagem, como, por exemplo, atividades de oralidade, de leitura de imagens, bem como de outros meios de produção de sentido. Assim, para promover o desenvolvimento de processos cognitivos relacionados à imagem, é necessário que o professor conheça sobre a teoria, que, aliada à sua prática, poderá produzir o efeito necessário para o ensino de leitura enquanto competência multimodal.

No que diz respeito ao LD, as imagens, na maioria das vezes, aparecem apenas com função ilustrativa, servindo para adornar o LD. Em outros casos reforçam o sentido de um texto verbal, ou até mesmo reproduzem o mesmo sentido de uma forma diferente. Diante desse contexto educacional, a escola e os professores estão imersos nessas linguagens e a convivência com os multiletramentos e com a multimodalidade os impulsionam “a desenvolverem capacidades de linguagem com diferentes semioses, como imagem estática, em movimento, as cores, os sons e os efeitos computacionais”. (ROJO, 2012, p. 152).

A perspectiva da multimodalidade, embora já existisse há algum tempo, só passou a ser amplamente discutida nos anos 2000, intensificando a articulação de elementos verbais e semióticos presentes nos textos. Segundo Sé (2008, p. 1), os textos multimodais são aqueles que “empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo”. Assim, textos multimodais englobam registros da linguagem visual e verbal, desde as letras até os elementos imagéticos como cores, desenhos e gráficos.

O lançamento da obra *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, dos autores Kress e Van Leeuwen (2006) marca o início dos estudos acadêmicos sobre multimodalidade. A obra, de modo geral, explica e descreve a organização estrutural das informações visuais presentes nos textos. Em contexto brasileiro, esses estudos são recentes, mas já apresentam grande interesse dentro da academia. Dionísio (2006), Monte Mór (2010), Rojo (2012), entre outros estudiosos apontam para a importância de considerar a multimodalidade como teoria necessária para o ensino, sobretudo de línguas.

A Gramática do Design Visual (GVD) se apresenta como sugestão teórico-metodológica para análise crítica de textos visuais. A GVD possibilita lidar com a leitura de imagens diante de suas diferenças sociais, políticas e culturais e pode possibilitar um apoio importante para leitura no ambiente de ensino aprendizagem. (CANI; COSCARELLI, 2016).

Para Kress (2003), a tela é o lugar do visual. A escrita aparece também na tela, no entanto ela fica subordinada à lógica visual.

A teoria da Semiótica Social, cunhada por Kress e Van Leeuwen (2006), agrupa e articula diferentes modos semióticos que podem incluir os aspectos visuais, linguísticos e gestuais. Os autores mostram que, assim como na linguagem verbal, é possível notar a regularidade das metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual) no código visual, sugerindo também as metafunções (representacional, interacional e a composicional).

A metafunção representacional corresponde à função ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF). Essa metafunção refere-se às estruturas que representam, visualmente, a natureza de eventos, das circunstâncias, dos objetos, dos participantes envolvidos e representados. Ela contempla duas representações, quais sejam as narrativas e as conceituais. As narrativas estão conectadas “a ações e eventos evidenciados por vetores”. As conceituais indicam as “relações entre os participantes mediante três tipos de processos: os classificatórios, os analíticos e os simbólicos”. (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 84).

A metafunção interativa corresponde à interpessoal da GSF e fomenta a relação entre os participantes. Os participantes representados na imagem são orquestrados para estabelecer relações com leitores e interactantes presentes no ato de interpretar. Segundo Nascimento (2013, p. 42), “essa relação postulada pelos participantes caracteriza-se por aproximação ou distanciamento e esse recurso é obtido por meio de quatro processos: contato, distância social, perspectiva e modalidade”.

Por fim, a metafunção composicional corresponde à função textual da GSF e prevê as imagens quanto à sua estrutura e ao formato do texto, relacionando os significados representacionais e interativos para que a imagem torne-se coerente. Torna-se possível capturar tais significados por meio de três sistemas inter-relacionados:

- I. Valor de informação: a posição dos modos de representação no interior da composição lhes confere valores informativos específicos, relacionados às várias zonas das imagens: esquerda e direita, centro e margem, inferior e superior.
- II. Saliência: refere-se à ênfase dada a determinados modos de representação com a finalidade de captar a atenção dos interlocutores mediante o uso do brilho, contraste, nitidez, plano de fundo, posição do participante em primeiro ou segundo plano, entre outros.
- III. Estruturação: conexão de elementos da imagem (através de elementos que criam linhas divisórias, ou por linhas de estruturação reais). (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996 apud NASCIMENTO 2013, p. 43).

Segundo a gramática do *design* visual (GDV) a linguagem visual não é somente um complemento da linguagem verbal. As imagens se configuram também como meio de comunicação e de informação. Assim, entendemos que os gêneros discursivos são multimodais, pois quando falamos e escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias palavras e sorrisos, palavras e animações etc”. (DIONÍSIO, 2006 p. 161). Todo texto pode ser considerado multimodal, mesmo apresentando apenas a modalidade verbal. A diagramação das letras, a fonte e os destaques já caracterizam a multimodalidade.

No entanto, um ou outro modo presente pode ser predominante no texto, possuindo suas limitações e potencialidades. Para uma construção multimodal, a significação ocorre por meio da harmonia estabelecida entre os modos e seus potenciais semânticos. Segundo Dionísio (2006), o modo segue uma linha que vai do menos visualmente informativo ao mais visualmente informativo. Tendo em vista que todos os textos são multimodais, para compreendê-los, torna-se necessário ter mais habilidades que superem as competências comunicativas de ler e escrever, englobando também leitura de imagens.

Ainda de acordo com Cani e Coscarelli (2016), vivemos uma era na qual as imagens tomam conta da sala de aula. Dessa forma, é importante que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles. A aplicabilidade da Teoria da Multimodalidade apresenta desafios para que a leitura vá além da linguagem verbal. Para Kress e Van Leeuwen (2006), a língua enquanto discurso permanecerá sendo fundamental como meio de comunicação. Porém, as imagens cada vez mais estão atreladas à escrita, provocando diversas mudanças na forma de produzir conhecimento.

Logo, cabe ao professor trabalhar com os alunos os possíveis sentidos presentes nos textos multimodais, ensinando-lhes as diversas competências referentes a essas linguagens e não apenas conteúdos de cunho linguístico. A competência de leitura multimodal é a capacidade que cada ser humano possui para interagir com os diversos modos, em diversas esferas. Sendo assim, precisa ser desenvolvida na escola, uma vez que esta capacidade atua em qualquer área e em qualquer nível de ensino, até mesmo fora da escola. Não podemos negar que, com o aumento do acesso à informação, somos expostos, enquanto alunos, professores e cidadãos, a diferentes materialidades de textos multimodais, o que nos leva a repensar novas maneiras de trabalhar os textos em sala de aula.

Preocupados com essas demandas pós-modernas e, principalmente, com a escola, um grupo de pesquisadores dos letramentos reuniram-se em um colóquio para discutir como uma

pedagogia poderia ser condizente com as práticas de letramento na contemporaneidade. Dessa forma, surgiu a pedagogia dos multiletramentos, criada pelo Grupo de Nova Londres (GNL), em 1996. De acordo com tais estudiosos, a diversidade de canais midiáticos advindos com as novas tecnologias preconizam novos letramentos que superassem abordagens apenas linguísticas na sala de aula.

Para Rojo (2013, p. 13), a contemporaneidade apresenta novos desafios aos letramentos e às teorias. Nesse contexto, o conceito de multiletramentos cunhado pelo GNL:

[...] busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14, grifo da autora).

No âmbito da educação para a contemporaneidade, a multiplicidade de linguagens, a pluralidade e a diversidade cultural, apontadas pela pesquisadora, devem ocupar espaço na sala de aula, não só no sentido de preencher lacunas de conteúdos, mas com o propósito de desenvolver competências as quais permitam que os aprendizes se engajem em diálogos complexos que são parte inevitável da pós-modernidade. Nesse contexto, o GNL, em especial Cope e Kalantzis (2006), baseando-se em outras pesquisas, tomam como base o trabalho da semiótica social de Kress (2003; 2006) e Kress e Van Leeuwen (2006). O GNL apresenta quatro orientações que levam em consideração a dinamicidade dos recursos representacionais moldáveis por seus usuários: a Prática Situada (*Situated Practice*), a Instrução Situada (*Overt Instruction*), a Abordagem Crítica (*Critical Framing*) e a Prática Transformada (*Transformed Practice*)⁷.

A prática situada faz referência ao acesso que o leitor-aprendiz possui com textos ao seu redor. Na visão de Duboc (2012, p. 80), a prática situada considera “alguns aspectos da leitura crítica, na medida em que prevê a identificação de gêneros discursivos, sua produção, intenção e circulação numa espécie de preparação do terreno para uma abordagem crítica”. Nesse viés, essa prática é corriqueira no ensino de línguas estrangeiras, o que não se caracteriza como algo ruim. No entanto, o que se coloca em questão é o fato do professor ficar

⁷Essas fases foram repensadas por Kalantzis e Cope (2005) e Cope e Kalantzis (2009). Esses autores adotaram uma nova terminologia (experienciar, conceituar, analisar e aplicar) por compreenderem que são mais significativas para designar o modo de constituição do conhecimento dos indivíduos.

preso a essa prática, sem progredir para uma aprendizagem crítica que considere aspectos sociais dos aprendizes.

A instrução situada relaciona-se ao fato de haver uma mediação de pessoas especializadas, como o professor, sobre o desenvolvimento do aluno, visando sua aprendizagem de forma analítica e por meio da utilização da metalinguagem no trabalho com textos. A abordagem crítica trata do processo de interpretação que vai além do contexto de circulação ou identificação dos textos, objetivando a exploração dos aspectos sociais, culturais e ideológicos.

Essa abordagem nos auxiliará em nossa pesquisa, pois concordamos com Duboc (2012, p. 80), quando assevera que essa abordagem “encerra a noção de LC ao expandir a análise para além do que consta no texto”, explorando aspectos globais e locais. A Prática Transformada, segundo Duboc (2012), permite a (re)criação de sentidos em outros contextos. Assim, os aprendizes percorrem vários contextos sem se prender ao texto. Essa concepção também vai nos auxiliar na construção do conceito de crítico a ser desenvolvido em nossa pesquisa.

Nesse contexto, Dionísio e Vasconcelos (2013) chamam a atenção para o fato de o professor estar sempre familiarizado com o texto, percebendo e considerando as diferentes formas de abordagem para que a criticidade dos aprendizes seja explorada. Assim, seria demasiadamente interessante que os professores se apropriassem de recursos para explorar as múltiplas linguagens como forma de despertar a criticidade dos aprendizes em vários aspectos do ensino de LE. A “multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola” (BRASIL, 2006, p. 97-98), pois não é mais possível afastar da escola essa pluralidade de recursos semióticos presentes nos textos que permeiam o ensino de línguas estrangeiras, sendo necessário um olhar diferenciado para as múltiplas linguagens.

1.4 O PROFESSOR COMO INTERCULTURALISTA: MÉTODOS DIVERSOS, LINGUAGENS E DISCURSIVIDADES

A articulação entre língua e cultura é recente na área educacional em Língua Estrangeira (LE), porém, muitos estudos já apontam para a importância dessa não dissociação no ensino de LE, uma vez que “[...] não se pode desvincular a língua dos aspectos sociais que subjazem o seu uso visto que usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela” (SANTOS, 2004, p. 101). Da mesma forma que os conceitos foram sendo reconstruídos ao

longo dos tempos, “as concepções de língua e cultura foram se transformando até serem entendidas como intimamente vinculadas”. (RUIZ, 2017, p. 29).

Durante muito tempo e ainda na atualidade, o trabalho com a cultura na sala de aula tem sido entendido apenas como algo secundário, com intuito de acumular saberes, sem confronto, sem despertar a consciência crítica do aluno. Esse componente curricular geralmente é usado no ensino como forma de mostrar a produção artística de determinado povo, suas obras de arte, sua literatura, suas instituições sociais. Para Kramsch (2009, p. 117), essa significação de cultura remete a “um conjunto de atitudes e de crenças, as visões de mundo, os comportamentos, as lembranças comuns aos membros dessa comunidade”. Essa discussão nos remete ao trabalho de Salomão (2012) que faz uma contextualização sobre as diferentes visões de cultura ao longo do tempo.⁸

De acordo com as OCEM, “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores”. (BRASIL, 2006, p. 131). A competência intercultural também é prevista no documento, uma vez que conhecer sobre si e sobre o outro também é importante para a aprendizagem e a formação do cidadão. Desse modo, Salomão (2012, p. 77) assevera que a cultura não é algo fixo, ela permanece em constante desenvolvimento, “sendo construída através das relações interpessoais, sempre no processo do vir a ser”. O ensino pautado na interculturalidade prioriza o despertar da consciência crítica do aluno, levando-o a pensar sobre o lugar do outro ou de um grupo em diversas situações.

Concordamos com Serrani (2005, p. 18), quando defende que a importância de se conceber o professor como um interculturalista “sensível aos processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sociocultural”. Na visão da autora, o professor interculturalista poderá mediar conteúdos culturais, de forma a estabelecer uma relação entre a língua de origem e a língua estudada, mostrando aos alunos as diferenças entre as culturas, sem negligenciar aspectos importantes para uma aprendizagem intercultural. Ainda de acordo com a autora, é preciso que se estabeleça nos currículos um estudo sobre a cultura, partindo sempre da cultura de origem para a cultura-alvo.

⁸ Salomão (2012, p. 73) tomando como base Moran (2001), apresenta as diferentes visões de culturas sob variadas perspectivas de estudos, tais como: “cultura como civilização, como comunicação, como comunicação intercultural, como interação entre grupos e comunidades, como construção dinâmica entre pessoas e como psicologia evolucionária”. Não abordaremos com mais detalhes tais conceitos, pois não é o propósito do nosso trabalho.

Assim, para que o trabalho com a cultura em sala de aula seja significativo, os materiais de apoio podem estar tanto na língua-alvo, como na língua de origem. O importante é que nessa proposta política linguístico-cultural se considere:

Estabelecer pontes culturais com outras sociedades e cultura; propiciar a educação a diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismo e exotismo; dar ao componente cultural, um peso significativo no planejamento do curso de línguas (SERRANI, 2005, p. 22).

O fenômeno da globalização fez com que tais fronteiras fossem diminuindo gradativamente, (re)aproximando povos e indivíduos permitindo que trocas culturais acontecessem naturalmente entre eles. Para Kumaravadivelu (2006, p. 135), o mundo globalizado trouxe “maiores contatos entre as pessoas de culturas diferentes, levando a uma melhor consciência dos valores e visões de cada um e a uma decisão mais firme de preservar e proteger a própria herança linguística e cultural”.

Na pós-modernidade, não é suficiente trabalhar a cultura pela cultura, investigar apenas as semelhanças e as diferenças entre as diversidades culturais. É necessário o conhecimento primeiramente sobre o que significa cultura e qual a importância de sua abordagem no ensino de línguas. Considerando que cada cultura traz valores e parâmetros específicos nos mais variados âmbitos, a definição do termo cultura pode variar em detrimento da área de conhecimento, devido à quantidade de conceitos que subjazem esse termo, desde sua origem à contemporaneidade. Lobato (1999) afirma que a cultura é refletida mediante a linguagem e pela maneira que os sujeitos se posicionam em situações sociais concretas. Para o pesquisador, adentrar a língua do outro requer certas competências, nesse caso é necessário que se estabeleça a competência intercultural. Considerar esse tipo de competência é importante no sentido de mobilizar conhecimentos para que o sujeito-aluno saiba agir na complexidade, resolver problemas, tomar decisões (FREITAS, 2004).

Reiterando, para Freitas (2004), não basta apenas ser conhecedor, é preciso conhecer para agir na urgência. O professor como mediador necessita ter em mente que trabalhar com a interculturalidade requer o conhecimento do outro, a convivência com o diferente e a aceitação das diversidades linguístico-cultural de cada povo. Serrano (2002) apud Freitas (2004, p. 3), nos alerta sobre essa importância. Para ele, a escola “[...] tem a incumbência, no que diz respeito à formação da personalidade, de fixar marcos de referência a partir dos quais cada pessoa possa construir sua/s (múltiplas) identidade/s”.

A construção da identidade cultural é entendida como uma questão de “tornar-se” ou de “ser”, tendo em vista que ela é fragmentada e constantemente se transforma (HALL, 2007, p. 108). Para Serrani (2005, p. 32), não basta preparar o aprendiz para “funcionar na língua ou na cultura”, mostrando conteúdos culturais, apontando soluções, aplicando provas, é necessário provocar uma mobilização de saberes, para que a construção de conhecimentos aconteça de forma proveitosa e não de forma acessória, ou por mera curiosidade.

Segundo Kramersch (2009, p. 128), “é exatamente a tomada de consciência do conflito intercultural e da incompatibilidade dos valores que nos obriga a refletir e a expressar, literalmente, nos termos de nosso interlocutor”, ou seja, somente quando o aluno reflete sobre as diferenças existentes entre seu contexto cultural e o contexto cultural do outro, ele sai de uma “cultura de ilustração” para aprender “a estar socialmente”. (MENDES, 2011, p. 143). Cumpre-se, pois, um dos requisitos apontados pelas OCEM (BRASIL, 2006, p. 133), “Levar o estudante a ver-se e constituir-se a partir do contato e da exposição à diferença e ao reconhecimento da diversidade”.

Na era das tecnologias e do ciberespaço, é possível realizar esse confronto de saberes no intuito de formar cidadãos críticos e conscientes para que saibam reconhecer seu lugar e o do outro no mundo e qual posição ocupam na sociedade (BRASIL, 2006). Essa nova concepção de cidadania faz surgir, diante dos novos contextos, uma emergência de “trabalhar entre culturas [...] transformando as nossas salas de aula em um território para o encontro, o intercâmbio, o contraste e a negociação” (CASAL, 2003, p. 23), como forma de enxergar a si e o outro e contribuir para reflexão sobre a língua e a cultura.

A aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser reduzida à apropriação de elementos linguísticos, visto que, como afirma Serrani (2005), “para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la muito mais do que mero instrumento. Ela é a matéria-prima da constituição identitária”. (SERRANI, 2005, p. 29). Desse modo, outro aspecto importante a ser considerado no ensino de línguas é o trabalho com o texto literário, pois é um grande potencializador do encontro entre culturas, podendo, também, contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural. Para Silva e Aragão (2013),

[...] a literatura aparece como uma necessidade básica para o estudante, auxiliando-o no processo de aquisição da nova língua estudada. O texto literário traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões, de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula. (SILVA; ARAGÃO, 2013, p. 170).

Nesse viés, Pinheiro-Mariz (2014) assevera que além das quatro habilidades mencionadas (ler, escrever, falar e ouvir), a competência intercultural é importante no ensino de línguas, por relacionar a cultura de origem com a cultura meta. Concordamos com a pesquisadora, por acreditarmos que o texto literário numa perspectiva intercultural contribui para o desenvolvimento de um „ser crítico“, tão conclamado pelas novas demandas pós-modernas ao considerar a educação para cidadania. (MONTE MÓR, 2013).

Diante de tais postulados teóricos, a educação precisa estar preparada para abarcar as múltiplas linguagens que utilizamos para lidar com a gama de informação que nos bombardeia diariamente (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). É oportuno que, em meio a tempos de liquidez (BAUMAN, 2001), os aprendizes tenham a sala de aula como “[...] um espaço criativo, sensível aos contextos locais e globais, resistente a pensamentos únicos [...]”⁹. O trabalho com os novos letramentos, multiletramentos, multimodalidade e letramento crítico, proposto nas OCEM (BRASIL, 2006), é importante, nesse contexto, para que ocorra a mobilização de saberes em consonância com a realidade atual, tendo em vista que as novas linguagens e tecnologias nessa sociedade conclamam uma nova forma de construção do conhecimento (MONTE MÓR, 2013).

Partindo do pressuposto de que o trabalho com a língua espanhola em sala de aula não deve se deter apenas aos aspectos linguísticos e comunicativos, entendemos que o ensino pautado pelo componente sócio-cultural não pode ser negligenciado nos dias de hoje. O espaço de sala, ainda se configura como o melhor local para conhecer e minimizar possíveis (pré)conceitos sobre a cultura do outro, a partir da sua própria pois, é nesse espaço de troca, de tensão e de diálogo que emerge a possibilidade de uma vivência intercultural (MENDES, 2011). Assim para uma educação mais coerente com as demandas pós-modernas é necessário que os professores reflitam sobre suas práticas. Na próxima seção apresentaremos alguns conceitos sobre a importância de uma formação crítico-reflexiva.

1.5 A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Diante da tessitura de postulados teóricos referentes ao ensino na pós-modernidade, é pertinente que entendamos a contemplação de uma formação de profissionais engajados em novas configurações que visam à formação crítica dos aprendizes. Na atual conjuntura

⁹Entrevista dada a revista a Revista X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v12i1.54227>. Acesso em: 10 Set. 2017.

educacional, temos consciência dos inúmeros problemas que os professores enfrentam no dia a dia de sua profissão, tais como: baixos salários, pressão por parte da instituição, dos pais dos alunos e da própria sociedade, falta de investimento em equipamentos e materiais, más condições de trabalho devido à estrutura das escolas públicas de nosso país, entre outros. A aprendizagem de uma língua estrangeira é uma constante que sofre mediações diversas e não se materializa de forma igual para todos os aprendizes.

Todavia, apesar das dificuldades enfrentadas pelo professor, impossibilitando de promover um processo de ensino-aprendizagem condizente com a realidade atual, é possível observar que a ausência de conhecimento sobre teorias, documentos norteadores, bem como suas escolhas metodológicas afetam diretamente o desenvolvimento dos aprendizes. Podemos citar como exemplos a perpetuação de práticas pedagógicas descontextualizadas e a priorização de um método ou abordagem específica cristalizada ao longo de sua atuação. Uma formação de professores de línguas que não compreenda a práxis crítica minimiza as possibilidades de lidar com a pluralidade dentro da sala de aula, dificultando uma agência responsável pela formação crítica de seus aprendizes.¹⁰

Alguns estudiosos, como Mattos (2011) e Coracini (2003), têm chamado atenção para mudanças que contribuem para a formação de professores, visando práticas educativas voltadas para cidadania. Nesse caminho, Menezes de Souza (2011a) acredita que os professores devem mudar a metáfora de educação bancária para a metáfora do rizoma. Segundo o pesquisador, entender a sala de aula e o ensino de línguas como rizoma é participar das complexidades e adversidades existentes no mundo em que vivemos. Portanto, entendemos que o professor de espanhol deve atentar, cada vez mais, para aspectos como globalização, tecnologia, novos (multi)letramentos críticos, bem como discussões acerca da inclusão/exclusão social, diversidade sociocultural e linguística. Barros e Costa (2012) argumentam ser necessário que os professores estejam engajados em um processo reflexivo-crítico, como meio de perceber e compreender conflitos que perpassam suas próprias práticas pedagógicas.

Diante de tantas mudanças provenientes de mundo em forma de rizoma, Menezes de Sousa (2011a) chama atenção para os perigos, “do vale tudo”, existentes na hora de conduzir

¹⁰ Dada essa complexidade na contemporaneidade, percebemos tais problemas se refletirem nas discussões teóricas sobre ensino. Nesse viés, a pesquisadora Vera Menezes chama atenção para o modelo fractal de línguas que considera um sistema dinâmico complexo, composto de sub-sistemas igualmente complexos e dinâmicos. Almeida Filho (2002), também menciona aspectos a essa complexidade e afirma que língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão.

o aluno em sua formação. Assim, o professor necessita pensar em meios responsáveis para alcançar seus objetivos, sem fingirem que nada está acontecendo e sem esquecer que os aprendizes vivem imersos na era digital. Para Monte Mór (2013), a formação para criticidade, citada nesta dissertação, é uma das várias habilidades necessárias para que se enfrentem os desafios de fenômenos da tecnologia digital e da globalização. De acordo com a estudiosa, os sinais da necessidade da criticidade na educação não é algo recente, visto que alguns documentos oficiais se preocupam com a formação de cidadãos críticos há algum tempo.

Em sala de aula surgem muitas questões urgentes e emergentes que dificultam o olhar do professor para os acontecimentos a sua volta. Algumas dessas questões são oriundas das inúmeras problemáticas que envolvem o professor, tanto que dar cota de uma imensidade de afazeres dentro e fora da sala de aula. Conforme o exposto, nos indagamos: será que o professor de língua espanhola tem refletido sobre sua prática? Qual a importância de tal reflexão para que a formação de aprendizes ocorra em uma perspectiva crítica? Coracini (2003) assevera que há algum tempo a preocupação com a reflexão é levada em conta na educação, em especial, na formação de professores.

Reiterando o que já mencionamos, neste trabalho, a respeito da capacidade de refletir na e sobre a prática, delinaremos, brevemente, os estudos acerca do professor reflexivo ou da abordagem reflexiva a partir de pesquisadores, tais como; Dewey (1959), Schön (2000), Zeichner (1993) e Coracini (2003), por acreditarmos que, em tempos pós-modernos e globalizantes, o professor deve refletir sobre e na sua prática em sala de aula.

A origem da cultura do professor reflexivo no ensino tem como marco a Teoria da Indagação, de John Dewey (1959), filósofo, psicólogo e educador norte-americano que influenciou, de forma determinante, o pensamento pedagógico contemporâneo. Dewey (1959) concebe a reflexão como um processo de reconstrução e transformação no âmbito educacional. O professor como mediador, nesse processo, não almeja soluções, mas busca na experiência aquilo que possa contribuir com ensino-aprendizagem, tendo em vista as dificuldades encontradas. Para o pesquisador, há uma diferença entre o simples ato de pensar e o ato de pensar reflexivo, sendo a segunda forma, a mais adequada, sobretudo, no âmbito educacional.

Os estudos sobre professor reflexivo ou abordagem reflexiva tiveram seu apogeu em meados da década de 1980, tendo como fundador o norte-americano Donald A. Schön, professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), nos Estados Unidos, onde realizou estudos nos cursos de formação de profissionais sobre reformas curriculares. Nessa abordagem, Schön (2000) propõe uma nova epistemologia da

prática, a qual se embasa nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. O pesquisador desenvolve conceitos-chave distintos de reflexão: a reflexão na ação (*reflection-in-action*) e reflexão sobre ação (*reflection-on-action*). A ideia do professor reflexivo surgiu como uma possibilidade dos professores questionarem suas práticas de ensino, analisando os acontecimentos em suas aulas.

Schön (2000) criticou a racionalidade tecnicista da educação e, a partir dos seus escritos sobre a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, propôs um novo olhar sobre os estudos reflexivos. Para ele, a reflexão na ação ocorre quando o professor analisa sua prática exatamente no momento em que ela ocorre; a reflexão sobre a ação consiste em examinar o que está por trás das crenças. De acordo com Schön (2000):

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos em certo aspecto, elas provavelmente distorcerão. Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos. (SCHÖN, 2000, p. 1).

Nessa mesma perspectiva, Zeichner (1993) considera a reflexão enquanto prática social, criticando outros estudiosos que a consideram apenas como forma de ação individual, sem correlacioná-la aos fatores sociais. O autor argumenta em favor do *practicum*, a qual seria momentos estruturados da prática pedagógica. Refletir “implica olhar para dentro de algo ou para dentro de si e constitui um exercício interior que exige consciência, vontade e razão”. (CORACINI, 2003, p. 307).

A reflexão na, sobre e durante a prática, para Schön (2000), é vista como um processo de reconstrução e transformação no âmbito educacional. O professor como mediador não busca apenas soluções, ele necessita buscar na experiência aquilo que possa melhorar o ensino/aprendizagem, ou seja, conectar teoria e prática. Dessa forma, o professor avalia a si, ao aluno e todo o processo relacionado à aprendizagem sem se deter a métodos preestabelecidos.

Não há um método ou procedimento que garanta a formação de aprendizes prontos para lidarem com a rapidez provocada pelas tecnologias. O contexto globalizado que vivenciamos na atualidade afeta as relações das pessoas com os outros e com o mundo à sua volta. Sendo assim, o professor necessita ser um mediador e tornar a aprendizagem da língua um fator não só de comunicação, mas para agência (JORDÃO, 2010).

Objetivando entender melhor o contexto global de que se fala atualmente, Kumaravadivelu (2012) apresenta algumas perspectivas desenvolvidas por um grupo de instituições de vários países chamado *The International Alliance of Leading Education Institutes*, criadas em um encontro em Singapura, no ano de 2007. São elas “pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, pós-transmissão e pós-método”. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 2-3, tradução nossa). As três primeiras referem-se a “desenvolvimentos históricos, políticos e socioculturais mais amplos ao redor do mundo”. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 3), as duas últimas referem-se mais especificamente à formação dos professores de línguas, sendo a última a que nos interessa neste estudo.

A perspectiva do pós-método refuta qualquer tipo de abordagem metodológica ou modelo fixo. Em tal perspectiva, todo e qualquer modelo é idealizado para um contexto previamente determinado e não cabe adotá-los em outras realidades, por ser a sala de aula um espaço heterogêneo e em constante mudança. O pós-método prevê o professor reflexivo e autônomo para (re)criar modos e possibilidades de ensinar, tendo em vista o contexto educacional ao qual se insere em determinados momentos.

Embasados nesses pressupostos, salientamos a importância de o professor conhecer não só teorias ou documentos que parametrizam a educação, mas, sobretudo, que possam refletir sobre tais aspectos aliados à sua prática e à realidade em sala de aula. Segundo Freitas (2004), “é preciso extrapolar a formação tradicional dos professores que se concentra em prepará-los no domínio dos conteúdos, das técnicas e estratégias de ensino” (FREITAS, 2004, p. 124). Sabemos que cada professor se insere em contextos próprios, carregados de problemas e conflitos. Logo, é necessário que estes exercitem e desenvolvam a cidadania a partir da própria atuação, sendo, assim, mais um motivo para que a reflexão encontre espaço na prática dos professores, como forma de contribuir para a mediação¹¹, almejando uma formação crítica para cidadania, sinalizadas nesta dissertação.

Ao refletir sobre as reais necessidades locais, o professor pode criar estratégias para lidar com a diversidade existente. Na educação pós-moderna, a prática pedagógica deve evitar as verdades absolutas, partindo do contexto global-local dos aprendizes, para que a aprendizagem se torne um caminho para a construção de significados utilizáveis na vida em sociedade.

¹¹ A mediação aqui é compreendida sob a ótica de Vygotsky (1989, p. 97), pois através dela os professores interagem uns com os outros e com suas experiências, contribuindo, dessa forma, para formação dos aprendizes. Para o pesquisador, o processo de interação e de mediação é de extrema importância para o desenvolvimento dos indivíduos e para organização da vida em sociedade. Dessa forma desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), para explicar a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem.

1.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA PRÁXIS CRÍTICA

Diante do surgimento dos novos textos e gêneros discursivos, das diversas semioses ou modos usados nas mídias digitais, concordamos com Duboc (2014), quando sinaliza a necessidade de revisitar o ensino de línguas. Nesse sentido, é fundamental entender a prática pedagógica dos professores, identificar quais contribuições dos estudos sobre linguagem esses profissionais têm se vinculado e como a avaliação da aprendizagem está sendo proposta. Ao agir, todo ser humano, de alguma forma, precisa avaliar ou ser avaliado, seja em atos simples ou complexos. A avaliação da aprendizagem perpassa todas as etapas da educação, desde a Educação Infantil até o mais alto grau de ensino. Durante esse percurso, sempre há questionamentos do tipo: “como, por que e para que avaliar?” Fazemos esses questionamentos enquanto alunos, professores, pais, coordenadores; no entanto, o fator primordial que sinalizamos aqui é uma maneira de avaliar que atenda às demandas contemporâneas.

Durante muito tempo, e ainda nos dias atuais, a avaliação em uma visão mais tradicional colocava o professor como detentor majoritário e transmissor do saber educativo. Nesse sentido, alguns estudiosos como Sant'Anna (1995) classificam a avaliação em três modalidades.

A primeira delas é a diagnóstica e tem o intuito de avaliar a posição dos alunos perante conteúdos propostos, levando em conta a aprendizagem anterior que, por sinal, servirá para diagnosticar as possíveis dificuldades e resolvê-las. Sendo assim, essa forma de avaliar permite fazer uma sondagem da situação em que o aluno se encontra, com o propósito maior de perceber o que ele aprendeu e de que forma aprendeu certos conteúdos. De acordo ainda com Sant'Anna (1995 p. 34), “esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos”. Assim, alunos e professores alcançarão resultados significativos.

A avaliação formativa, por sua vez, tem o intuito de informar o professor, bem como o aluno sobre os resultados da aprendizagem. Sant'Anna (1995, p. 34) afirma ainda que ela é chamada “formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos”. Assim, os alunos passam a conhecer seus erros e acertos, o que, na maioria das vezes, motiva e estimula, podendo ocorrer também o processo inverso.

Já a somativa possui a função principal de classificar o aluno quanto ao seu nível de conhecimento em determinadas áreas da aprendizagem. Esse tipo de avaliação visa também ao rendimento apresentado por todo grupo e não apenas o individual. Tal modelo de avaliação é aplicada quando o aluno consegue alcançar o objetivo em determinadas provas; ou seja, é a nota final de um curso ou de uma série. Assim será possível saber se o aluno teria alcançado

ou não rendimento esperado. Percebemos uma tendência da avaliação somativa em detrimento das avaliações diagnósticas e formativas. Alguns instrumentos utilizados nessa modalidade são: provas escritas, relatórios, questionários, trabalhos etc.

Essas três modalidades de avaliação apresentadas brevemente são apenas uma forma de caracterização, pois existem vários conceitos desenvolvidos e estudados por outros pesquisadores, definindo a avaliação da aprendizagem de acordo com cada época e realidade estudada. Em meio a tantos estudos que sinalizam problemas e soluções para melhor avaliar, concordamos com Esteban (2004, p. 86), quando afirma que “embora muito criticada, a avaliação do desempenho escolar, como resultado do exame que o professor ou professora realiza sobre o aluno ou aluna, ainda é predominante”.

Algumas pesquisas em línguas estrangeiras, tais como as de Rolim (1998), Caldas (2001), e a de Duboc (2007), e a de investigaram o espaço da avaliação em sala de aula chegando à conclusão, de modo geral, que a maneira de avaliar dos professores ainda é proposta apenas como sinônimo de mensuração, sem critérios e objetivos definidos, com forte influência do modelo positivista de ensino. Dentre os resultados apontados, é sempre recorrente que avaliação ainda é vista como classificatória, com foco apenas no produto. O professor não estabelece, na maioria dos casos, objetivos nem critérios para avaliar, ficando a avaliação apenas como instrumento de controle em sala de aula. Concordamos com Méndez (2002), quando afirma que:

Todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: ou se faz usos díspares, com fins e intenções diversas, ou então é aplicado com pouca variedade de instrumentos, segundo princípios e normas diferentes, para dar a entender que, em sua aplicação, segue critérios de qualidade (MÉNDEZ, 2002, p. 13).

Tomando como base Méndez (2002), podemos afirmar que há um mascaramento em relação à avaliação, pois não há critérios, apenas uma regra a ser seguida pelo professor e pela escola. Mesmo quando se refere à avaliação contínua e informal, resultados mostram que os aprendizes desconhecem o caráter avaliativo. Nesse caso, a avaliação contínua perde seu sentido, passando a ser mais um tipo classificatório. O fato de nomear como contínua não tira o peso de uma avaliação descontextualizada e sem foco, se o professor não estabelece os devidos critérios.

Perrenoud (1999) enfatiza que a avaliação deve ser vista como elemento de um sistema de ação e como um momento de reflexão, uma vez que o poder da reflexão configura-se como impulsionador da melhoria nas práticas profissionais dos professores. Na maioria dos

casos, professores e demais agentes envolvidos na educação, inclusive os pais, entendem o ato de educar e a ação de avaliar como momentos distintos e não relacionados. (HOFFMAN, 2002). Esquecem, portanto, que esses dois itens devem estar correlacionados, para que os objetivos propostos em sala de aula sejam alcançados. A exploração de conteúdos estritamente ligados à palavra escrita não deve ser o único meio para perceber se o aluno compreende ou não determinados conteúdos que simplesmente podem ser memorizados.

A LDB, mais precisamente no Art. 24, especifica a importância da avaliação na aprendizagem e de que forma os professores devem conduzir esse elemento chave integrante do ensino/aprendizagem:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996, s/p).

É notório que a LDB (BRASIL, 1996) propõe avaliação como forma de compreender se os alunos possuem carências e se seu desempenho é satisfatório, mediante os conteúdos e métodos utilizados para a aprendizagem. Diversas são as reprovações de alunos que não conseguem atingir os resultados esperados, pois, muitas vezes, ao invés de agir sobre as deficiências detectadas, o professor segue com os conteúdos sequenciais, como se todos os alunos atingissem o mesmo nível de aprendizagem. De acordo com os PCN (BRASIL, 2000), a avaliação precisa ser contínua e por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Deve superar a visão tradicional proposta por muito tempo nas escolas e ocorrer durante todo o processo de ensino. A proposta que o documento apresenta é trabalhar com a avaliação concebendo-a como uma orientação pedagógica.

Ao pensar o cotidiano de sala de aula, faz-se necessário que professores e demais profissionais da educação, compreendam a avaliação como elemento chave no ensino/aprendizagem, principalmente nessa conjuntura educacional pós-moderna, na qual os modos semióticos verbais e não verbais presentes nos textos geram diferentes possibilidades

de leitura e de escrita. Nesse viés, as formas de “ser, conhecer e agir” do sujeito pós-moderno se imbricam na dialética “da colaboração, do compartilhamento e da experimentação em lugar da centralidade e da norma na construção do saber sob o paradigma da modernidade”. (DUBOC, 2015, p. 667). Baseando-se nas dimensões estéticas e éticas propostas por Rojo (2013), Duboc (2015) acrescenta a dimensão estratégica com o propósito de delinear um novo *habitus avaliativo*, para dar conta da nova base epistemológica das sociedades contemporâneas.

Quadro 1: Dimensões do saber para a avaliação da aprendizagem

DIMENSÃO ESTÉTICA	DIMENSÃO ÉTICA	DIMENSÃO ESTRATÉGICA
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de usar o gênero de forma apropriada a uma determinada situação comunicativa; • Habilidade de usar semioses ou modalidades apropriadas a um determinado gênero discursivo; • Habilidade de manipular, criar e remixar diferentes textos (impressos e digitais); • Habilidade de identificar a multiplicidade de valores e gostos nos usos das linguagens; • Habilidade de comparar e contrastar os efeitos de sentido na utilização de cada modo semiótico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de interpretar diferentes pontos de vista; • Habilidade de respeitar diferentes valores e gostos circulantes nas mídias digitais; • Habilidade de reconhecer e problematizar veiculações de estereótipos e preconceitos; • Habilidade de problematizar a propriedade intelectual e o direito autoral; • Habilidade de elaborar citações e referências; • Habilidade de posicionar-se criticamente nas práticas de letramento das quais participa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de distribuir conhecimento em diferentes mídias (impressas e digitais); • Habilidade de compartilhar em diversos formatos midiáticos; • Habilidade de trabalhar de forma colaborativa; • Habilidade de experimentar de forma autônoma e criativa na ausência de modelos predefinidos.

Fonte: Adaptado de Duboc (2015, p. 679).

As três dimensões expostas no Quadro 1 acima sinalizam formas de trabalhar a avaliação da aprendizagem tendo em vista as novas configurações que abarcam os multiletramentos como forma de desenvolver a criticidade dos aprendizes. Pensar a avaliação da aprendizagem de línguas “sob a perspectiva dos multiletramentos implica abrirmos mão de uma lógica avaliativa ainda pautada na linearidade, objetividade e homogeneidade”. (DUBOC, 2015, p. 682-683). O quadro acima não objetiva propor um modelo a ser seguido, pois cada professor deve adequar-se à sua realidade local e com a proposta curricular que norteia sua prática pedagógica.

Ao tratarmos da avaliação de línguas como peça chave para a transformação dos aprendizes, advogamos que, assim como os conteúdos, ela também seja proposta como forma de contribuir para a criticidade dos aprendizes, o que constitui um enfoque educacional pós-moderno, ao considerarmos a base epistemológica de conhecimento conclamado nessa era.

A avaliação como sinônimo de mensuração e a prova escrita, como único meio, ainda faz parte do cotidiano escolar. Dessa forma, acreditamos, em conformidade com Duboc (2007), que a avaliação da aprendizagem na ótica do letramento crítico deve “constituir-se **distribuída, colaborativa, situada e negociada**, em concordância com a própria concepção de conhecimento emergente”. (DUBOC, 2007, p. 218, grifo da autora).

A avaliação distribuída e colaborativa contempla a possibilidade dos aprendizes e professores partilharem suas opiniões e posicionamentos, “tornando-as mais públicas e menos verticalizadas, em detrimento dos momentos avaliativos formais no modelo convencional de ensino”. Quanto à avaliação situada e negociada, Duboc (2007, p. 218) menciona a necessidade de priorizar “conceito de verdades provisórias e a idéia de validade móvel, a qual passaria a emergir do próprio contexto no qual os sujeitos se inserem”.

Por conseguinte, nenhum estudo tem objetivo de propor receitas prontas para a avaliação da aprendizagem em LE, mas acreditamos serem necessárias propostas que sinalizem novas possibilidades de lidar com essa peça-chave na educação básica. E para que a prática pedagógica seja pautada em uma avaliação mais significativa e coerente, englobando os novos letramentos críticos, é preciso (re)pensar os objetivos do ensino de LE. Diante do exposto, cremos na urgência de programas de formação de professores que possibilitem aos sujeitos (professores) recriarem suas identidades profissionais, com vistas a atenderem aos objetivos educacionais voltados ao desenvolvimento de cidadãos participantes e ativos.

CAPÍTULO 2:

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o pensamento científico vem evoluindo cada vez mais, perpassando todos os aspectos da vida, como nossa alimentação, a terra o ar, a internet. Logo, tudo que nos cerca é produto da evolução científica. Nesse sentido, a educação também tem sido, há muito tempo, objeto de pesquisas sistemáticas que contribuem para melhoria do ensino aprendizagem. Diante desse contexto e visando contribuir para o ensino de língua espanhola, apresentamos, neste capítulo, a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

Para uma melhor explicação do funcionamento do trabalho, dividimos este momento em quatro seções: caracterização da pesquisa, contexto de geração dos dados, instrumentos de geração de dados e categorização dos dados.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa insere-se na área de Formação de Professores. Nas palavras de Freitas (2004), a formação na pós-modernidade requer um profissional crítico e reflexivo envolvido com sua própria formação e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Um profissional caminhante que tece fios em meio às necessidades e complexidades cotidianas. Nesse viés, Imbernón (2000) afirma que a formação assume um papel que vai além do ensino, criando oportunidades que se transformam em espaços de participação e reflexão. Na visão do estudioso, é preciso uma formação que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Diante do exposto, esta pesquisa objetiva descrever, analisar e interpretar dados encontrados em campo, no desígnio de colaborar com o ensino de LE, no que diz respeito à formação de cidadãos críticos e conscientes.

Inserimo-nos no paradigma interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008), por apresentamos, ao longo deste estudo, reflexões e análises da realidade observada, descrição das atividades com aspectos característicos que podem ser interpretados a partir de diferentes perspectivas, sob diferentes óticas. A educação em tempos pós-modernos não está condicionada a um método fixo. Consideramos o paradigma interpretativista, por abarcar variados métodos e práticas empregadas na pesquisa qualitativa dentre os quais destacamos a observação sistemática, as notas de campo, a análise

documental, o estudo de caso e entrevista semi-estruturada. Todos são utilizados para a consecução da presente investigação.

Para Moreira e Caleffe (2008), o pesquisador interpretativo sabe que o processo de pesquisa é uma interação dialética contínua com análise e reanálise, levando a uma construção articulada do caso. Justificamos o uso de diversos métodos para geração de dados por estarmos inseridos no contexto pós-moderno. Apesar de utilizar vários métodos de pesquisa, apropriamo-nos de uma abordagem qualitativa, ao tratarmos de analisar a prática pedagógica de uma professora, a qual chamamos de Ana, no ensino de Língua Espanhola e o Livro Didático que utiliza nas suas aulas. Não só observamos, mas descrevemos e interpretamos toda a realidade em sala de aula, baseando-nos em fundamentos teóricos que nos ajudaram a compreender os fatos identificados.

Devido à quantidade de instrumentos, a pesquisa qualitativa “permite mais particularmente estudar esses momentos privilegiados, dos quais emerge o sentido de um fenômeno social” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p. 131). Quanto à natureza das pesquisas, a qualitativa e a quantitativa são postas em campos distintos, no entanto não são “dicotômicas, mas se colocam nos extremos opostos de um contínuo” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73). A pesquisa quantitativa explora mais os dados numéricos que podem ser obtidos pela mensuração e quantificação, através de estatísticas, porém nada impede que ambas sejam usadas em um mesmo estudo.

A pesquisa qualitativa apresenta um enfoque que vai além dos dados quantitativos abordando uma ampla variedade de estratégias para a interpretação dos fatos. Explora aspectos dos mais variados cenários dos indivíduos que não podem ser facilmente quantificados, tendo geralmente seus dados coletados através de anotações de campo, gravações e observações.

Segundo Esteban (2010), a pesquisa qualitativa pode ser definida como uma atividade sistemática que visa compreender os fenômenos educativos e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos. Assim, ela se relaciona aos estudos que objetivam investigar circunstâncias que inquietam professores em suas atividades diárias, gerando reflexões sobre o material utilizado por eles para o exercício de sua profissão. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve:

O estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos,

interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. (DENZIM; LINCOLN, 2006, p. 17).

O processo de investigação a ser aplicado no desenvolvimento desta pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa de cunho descritivo-interpretativista. Entendemos a nossa pesquisa como sendo qualitativa, uma vez que nos preocuparemos com a realidade dos aprendizes, ao olharmos para a prática pedagógica da professora no âmbito educacional, e para o material didático sem nos determos a quantificações, mas percebendo valores, crenças, opiniões atitudes tendo em vista as expressivas mudanças ocorridas no campo educacional. Optamos por uma quantidade pequena de colaboradores tendo em vista a complexidade do estudo. Dessa forma, em uma pesquisa qualitativa não é o número de participantes que proporciona dados relevantes, mas os significados e a importância das descobertas que poderão contribuir com a comunidade.

Quanto aos objetivos, acreditamos ser uma pesquisa explicativa uma vez que a principal preocupação é identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Ou seja, a pesquisa explicativa esclarece o porquê dos acontecimentos mediante resultados gerados que determinam e contribuem para ocorrência de fatos ao descrever com certa exatidão os fatores de determinada realidade. (TRIVIÑOS, 1987). Ainda segundo o autor, esse tipo de pesquisa nas ciências naturais opta pelos métodos experimentais; já nas ciências sociais valem-se principalmente do método observacional.

2.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Depois da caracterização da pesquisa voltamo-nos para a caracterização dos nossos objetivos. Entendemos que nossa pesquisa configura-se como sendo uma pesquisa documental, a qual objetiva compreender o estudo etnográfico.

Neste estudo, interessa-nos a sala de aula como espaço propício para mobilização de saberes e o professor como mediador. Dessa forma, o estudo de caso etnográfico nos permitiu entender a realidade de uma professora de Língua Espanhola no que diz respeito ao ensino que contribua para uma formação crítica e reflexiva postulada pelos documentos parametrizadores, em especial as OCEM (BRASIL, 2006) que visa um ensino com ênfase nas novas demandas sociais, exigindo do cidadão novos (multi)letramentos críticos, na tentativa de não fragmentar o aprendizado dos aprendizes, mas torná-los mais adaptáveis à realidade pós-moderna na qual vivemos.

De acordo com André (1995), o estudo de caso etnográfico deve ser usado:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 1995, p. 44.)

Compreendemos ser um estudo de caso pois, segundo Triviños (1987, p. 135, grifo do autor), “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”. No estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo de uma dada comunidade, por exemplo, a outras comunidades, ainda que sejam de mesma natureza. O grande valor do estudo de caso é “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipótese para o encaminhamento de outras pesquisas”. (TRIVIÑOS, 1987. p. 110).

Ludkë e André (1986) destacam características fundamentais, salientando que:

1. Os estudos de caso visam à descoberta.
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
4. Os estudos de caso **usam** uma variedade de fontes de informação.
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
6. Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social.
7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-2, grifo do autor).

O estudo de caso requer características de particularidades do contexto estudado, além de se preocupar com o desenvolvimento dos processos que se estabelecem dentro de um contexto específico. Triviños (1987) classifica o estudo de caso em três tipos: Estudos de casos **histórico-organizacionais**, no qual o interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição, sendo sua unidade uma escola e o pesquisador deve partir do conhecimento que existe sobre a organização que deseja estudar. Estudos de casos **observacional**, cuja coleta de informações mais importante, pode ser mediante observação participante e por fim,

estudos de caso denominado **História de Vida** que apresenta a entrevista semi-estruturada para investigar em história de vida de uma pessoa de relevo social.

Especificamente, nos enquadrámos no estudo de caso observacional, mesmo não utilizando a observação participante como técnica; enxergamo-nos nesse tipo de estudo, pois pode ser uma escola, uma comunidade. No entanto, não é a organização como um todo o que interessa, senão uma parte dela. (TRIVIÑOS, 1987). Em nosso caso, interessou-nos investigar mais intensamente a sala de aula como espaço propício para mobilização de saberes. Por isso, optamos pela observação sistemática, já que a pesquisadora não interveio de forma direta na situação em contexto.

O estudo de caso como método de pesquisa nos permitiu verificar mais detalhadamente a realidade que norteia o ensino de LE, para posteriormente refletirmos e contribuirmos para a área de pesquisa.

Esta pesquisa caracteriza-se como documental, pois a fonte de dados também é composta por documentos escritos. Como, por exemplo, o LD e os materiais avaliativos usados pela professora em sala de aula. Na visão de Oliveira (2008, p. 70), esses materiais aqui entendidos como documentos “são dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é ele quem analisa, observa e interpreta os dados obtidos”.

Ao analisarmos os materiais escritos e/ou não escritos usados pela professora, estamos considerando-os como documentos oficiais que possibilitaram novas descobertas, mediante questões e hipóteses de nosso interesse. De acordo com Lankshear e Knobel (2008), na pesquisa educacional há três principais tipos de dados que são: os discursivos, os observados e os escritos. Em nossa pesquisa, trabalhamos mais profundamente com os dados observados (aulas mediadas pela professora) e os escritos, que são os documentos usados pela professora (LD, atividades, avaliações). Quanto à natureza dos documentos, estes podem ser materiais publicados ou não. Em relação à quantidade de documentos, cabe ao pesquisador escolher o que é mais relevante para sua pesquisa.

O trabalho com análise de documentos apresenta vantagens e desvantagens. Primeiramente, é necessário escolher os documentos relevantes e mostrar claramente porque esses são necessários de forma a torná-los significativos para a pesquisa. O ideal é que esses documentos não sejam escolhidos de forma aleatória, mas que haja alguns propósitos e ideias norteando sua seleção. Na visão de Lüdke e André (1986), as três principais vantagens de trabalhar com documentos são:

1. Quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo [...].
2. Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação [...].
3. Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nesta circunstância, considera-se, segundo os pesquisadores, “todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redação, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas e etc”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Acreditamos que nosso objetivo nesta pesquisa se relacione, principalmente, com a segunda e terceira vantagens apresentadas pelos autores, uma vez que faremos uma análise do LD para mostrar a realidade que subjaz o ensino de língua espanhola, mediante observações das aulas. Ainda de acordo com os pesquisadores, os documentos “não são apenas uma fonte de informação descontextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Logo, a pesquisa documental também nos auxiliou em nossa geração de dados, permitindo uma análise minuciosa e detalhada de documentos usados no ambiente investigado.

2.3 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Esta pesquisa foi realizada no contexto de uma escola estadual de Ensino Médio localizada em Campina Grande- PB. A escola escolhida possuía, na época da geração de dados, duas professoras de Língua Espanhola, que lecionavam no turno matutino, e também, vespertino. Para os objetivos desta pesquisa, apenas uma turma do segundo ano do ensino médio do turno matutino foi acompanhada e, assim, somente uma das professoras da escola participou da pesquisa. Na seção seguinte, serão detalhados dados concernentes aos participantes, além dos critérios de escolha para a participação deles na pesquisa.

A comunidade escolar

A escola na qual fizemos as observações, desde a sua fundação, vem passando por várias reestruturações e, atualmente, é destinada apenas à segunda parte da educação básica que corresponde às três séries do ensino médio e ensino técnico. Conta com um total de 80

salas de aula, 7 laboratórios, destinados aos estudos de química, física, informática, matemática, além de um ginásio esportivo. O corpo docente hoje é composto por um total de 80 professores que abarcam todas as áreas de ensino recomendado pelo MEC e um total de aproximadamente 1750 alunos. Quanto aos recursos, há aparelhos de DVD, projetores, aparelhos de som e máquina fotocopadora disponíveis. Em relação à língua espanhola, conforme esclarecemos, a escola possui duas professoras que atuam há mais de 7 anos.

Ao conversarmos com a vice-diretora sobre a estrutura física e os recursos disponíveis, ela relatou que, apesar de haver recursos, muitos deles não funcionam na escola, quando são necessários, ou os professores não os utilizam. Outro questionamento que fizemos foi sobre a filosofia de trabalho da escola e as relações dessa com os documentos parametrizadores. Segundo a vice-diretora, a filosofia da escola seria a formação do aluno, abrangendo estrutura social, emocional, bem como formação para o mercado de trabalho. Sobre os projetos na escola, ela afirmou que, geralmente, são elaborados de forma interdisciplinar.

A professora participante de nossa pesquisa é licenciada em letras, com habilitação em língua espanhola. Atua na instituição desde 2006. Foi efetivada através do concurso realizado pelo Estado da Paraíba. Após a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética da UFCG, iniciamos as observações de aulas, as quais foram gravadas em áudio, acompanhadas das devidas notas de campo, durante um período de cinco meses. As aulas que observamos aconteciam às segundas-feiras, no período da manhã. Tendo em vista que a carga horária de espanhol é composta de 1 hora/aula semanal, contabilizamos 17 hora/aula observadas e gravadas ao longo desse período

Coleção Cercanía Joven

No contexto escolar, o LD adquire uma importância basilar, por auxiliar os professores no processo de ensino aprendizagem. Para que um LD de língua estrangeira seja selecionado para uso nas escolas públicas brasileiras, há um processo de seleção, coordenado pelo MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A coleção que fará parte deste estudo foi publicada pelas Edições SM e elaborada pelos autores Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia. De acordo PNLD (BRASIL, 2015), a coleção oferece uma proposta didático-pedagógica que agrega as habilidades, a partir do trabalho com diferentes gêneros, tendo como princípios norteadores o letramento crítico e o desenvolvimento da cidadania. Assim, o objetivo da obra como um todo não é somente contribuir para a aquisição do espanhol, no que diz respeito à cultura e à

língua, mas também para que alunos e professores se tornem “cidadãos mais autônomos, críticos, criativos e participativos”. (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013 p. 205, tradução nossa).

Como já citamos, apenas o volume 2 da coleção fará parte do nosso estudo por ser o material usado pela professora nas aulas. Sendo assim, esse volume é formado por seis capítulos, organizado em três unidades com as seguintes seções: “¡Para empezar!” é responsável pela introdução de cada unidade. Cada capítulo combina alternadamente duas das seguintes seções: “Lectura”; “Escritura”, “Escucha” e “Habla”, nas quais se trabalham as respectivas habilidades. Ao término de cada unidade, incluem-se, ainda, as seções “Culturas en diálogo: nuestra cercanía”, sobre aspectos culturais do mundo hispano-falante, “¿Lo sé todo?”, com propostas de autoavaliação, “Para ampliar: ver, leer, escuchar y navegar”, com sugestões de materiais extras, “Profesiones en acción”, que tematiza o mundo do trabalho, e “La lectura en las selectividades”, com exames de vestibular e questões do ENEM. Ao final dos volumes, em forma de apêndice, encontram-se as seções: “Chuleta lingüística: ¿no te van a pillar!”, “Para tocar la guitarra” (v. 1 e v. 2), “Glosario”, “Sitios electrónicos”.

Em nossa análise global, contemplamos todas as seções de modo geral, porém, para atender a esse estudo, apresentaremos análise de questões dispostas nas seguintes seções: *Lectura, Escritura, Habla, Escucha, Cultura en diálogo: nuestra cercanía e Proyecto*.

Para a seção de *Lectura*, de acordo com o manual do professor, os autores afirmam que o modelo adotado no volume 2 é o interativo que relaciona o enfoque cultural e o linguístico, proporcionando uma interação entre o texto e o leitor. Essa seção apresenta as subseções:

Almacén de ideas: voltada para ativação de conhecimento de mundo dos aprendizes.

Red (con)textual: voltada para definição do objetivo da leitura dos aprendizes.

Tejiendo la comprensión: voltada para exploração do texto a partir do tema. Os aprendizes são levados a refletirem sobre aspectos globais e locais.

Para a seção de *Escritura*, os autores afirmam que o volume se pauta em três grandes modelos de concepção de escrita. O primeiro considera a língua como ponto principal no processo de escrita. Assim, o aprendiz tem que possuir domínio da gramática e do vocabulário. No Segundo, o foco deve estar no escritor, que manipula o texto, pois mediante seu conhecimento de mundo e suas experiências é que o escritor manifesta seu pensamento. O terceiro engloba tanto as experiências do leitor como as do escritor nos mais variados aspectos: linguísticos, lexical, de gênero. Essa seção apresenta as subseções:

Conociendo el género, faz um trabalho voltado para as principais características do gênero discursivo em questão.

Planeado las ideas, que orienta o aluno sobre o tema geral do texto que ele produzirá posteriormente.

Taller de escritura, que objetiva produção dos textos mediante os enunciados que definem os gêneros trabalhados e os temas.

Reescritura, que realiza uma observação dos erros para reescrevê-los.

A seção de *Escucha*, segundo os autores, permite que os aprendizes façam relações do texto com os aspectos sociais. Essa seção apresenta as seguintes subseções:

¿Que voy a escuchar? aqui há perguntas que faz o aprendiz ativar o conhecimento de mundo.

Escuchando la diversidad de voces: atividades orais, objetivando que os aprendizes conheçam as especificidades do mundo hispânico.

Comprendendo la voz del otro: há propostas de perguntas que fazem o aluno refletir sobre o que foi discutido nas seções anteriores.

Oído perspicaz: el español sueña diferente: o foco desta seção é a pronúncia das letras do alfabeto.

A seção *Habla* permite que os aprendizes usem oralmente a língua em situações propostas pelas atividades. Essa seção apresenta as subseções.

Lluvias de ideas: para que os aprendizes organizem as ideias a partir de atividades relacionadas com o tema proposto no capítulo.

Rueda vida: comunicándose: atividades propostas para que os aprendizes usem estratégias verbais e não verbais.

A concluir: reflexões sobre as atividades anteriores.

A seção cultura en diálogos: nuestra cercanía: apresenta temas relacionados à cultura e atividades que permitem os aprendizes fazerem uma ponte entre sua cultura e a cultura da língua-alvo.

A seção *Proyectos* objetiva fazer uma contextualização, reflexão e sensibilização a partir de conteúdos com textos literários.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Como mencionamos no tópico anterior, elegemos uma escola da rede pública da cidade de Campina Grande, que ofertasse o ensino de língua espanhola no ensino médio. A

escolha por uma escola pública como *locus* da pesquisa deve-se ao interesse na contribuição dessa pesquisa para ensino público, oportunizando melhores condições para possíveis mudanças das realidades sociais da educação em nosso país.

O Quadro 2 apresenta uma síntese dos instrumentos usados, a finalidade, quem produziu e momento da elaboração.

Quadro 2: Instrumentos da pesquisa.

Instrumentos	Finalidade	Quem produziu	Em qual momento da pesquisa
Observação das aulas	Obter informações a respeito das aulas de Língua Espanhola.	Participantes (professora e alunos de uma turma do 3º ano do ensino médio)	Durante todo o processo investigativo.
Gravação das aulas em áudio	Obter informações a respeito das reflexões dos participantes durante as atividades em sala.	Participantes (professora e alunos de uma turma do 3º ano do ensino médio)	Durante todo o processo investigativo.
Notas de campo	Registro de sensações, observações e impressões.	Pesquisador	Durante todo o processo investigativo.
Análise do material didático	Verificar de que forma o material contribui para criticidade dos aprendizes.	Pesquisador	Durante todo o processo investigativo.
Entrevista final	Conhecer mais sobre a professora colaboradora e esclarecer dúvidas após a análise preliminar dos dados.	Professora colaboradora	Após a finalização das observações.

Fonte: Adaptado de SOUZA (2014, p. 45).

Optamos por observar sistematicamente as aulas do 2º ano do ensino médio, já que a professora da turma possuía licenciatura em língua espanhola. Nosso objetivo era entender como o ensino/aprendizagem dessa língua ocorre nessa realidade, tendo em vista um ensino que desperte a consciência crítica dos alunos. Ao passo que ocorriam as observações, gravávamos todas as aulas e fazíamos as notas de campo para posteriormente obtermos dados mais precisos sem incorremos ao erro.

Ao observamos as aulas, percebemos que o recurso didático mais utilizado pela professora era o LD. Dessa forma, achamos pertinente ampliar nossa investigação para o referido recurso. Em relação à professora, à luz dos pressupostos teóricos já apresentados, analisamos sua prática didático-pedagógica e como a mesma trabalhou com o ensino de língua espanhola. Em relação ao LD, analisamos quais os aspectos mais relevantes foram abordados e quais atividades foram selecionadas.

Segundo o McClure (2002), a função do observador varia de acordo com o nível de envolvimento desejado em relação à comunidade investigada. Entendemos que a observação

sistemática é adequada para essa etapa, uma vez que o observador-pesquisador não se envolve nem interage como(s) sujeito(s) da pesquisa. Moreira e Caleffe (2008, p. 196) afirmam que: “O pesquisador e seus instrumentos de gravação posicionam-se de forma a não interagir com o(s) sujeito(s)”. “Configura-se como uma etapa não-participativa com objetivo apenas de registrar os detalhes”. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 196).

Concomitante às observações, realizamos a leitura minuciosa do LD, no intuito de fazer o recorte das atividades que, de alguma forma pudessem contribuir para o ensino que visa à formação de aprendizes mais conscientes e críticos mediante conteúdos que contemplem aspectos educacionais propostos pelas OCEM (BRASIL, 2006). A análise do LD partiu de um estudo global que fizemos do volume selecionado, ou seja, fizemos um levantamento das seções situando os textos e as atividades nos contextos que eles se inserem. Para uma análise mais verticalizada, fizemos um levantamento, mediante as propostas nas seções, das atividades que promovessem o trabalho voltado para o caráter educativo, cidadão e crítico, baseando-nos também nas teorias do letramento crítico expressas nas OCEM (BRASIL, 2006). Outros materiais didáticos usados pela professora como textos extras, atividades e avaliações também farão parte da nossa análise, com o intuito de compreender qual o tipo de formação esses documentos poderiam trazer para o ensino de LE.

Vale ressaltar que não optamos aqui por analisar apenas uma habilidade específica proposta no LD (*lectura, escucha, escritura e habla*), mas partimos do todo, com objetivo de perceber como esse documento propõe as atividades que contemplem uma formação crítica e consciente, ao consideramos os pressupostos teóricos citados. Em nossa análise restrita, trataremos apenas as atividades que acreditamos contemplar aspectos propostos nas OCEM (BRASIL, 2006).

Respaldamo-nos, também, em notas de campo, por serem o relato escrito do que o pesquisador escuta, observa, constituindo-se como experiência para refletir sobre os dados em um estudo qualitativo. (BOGDAN; BIKLEN, 1991). As notas de campo nos forneceram a descrição das pessoas, dos ambientes e dos objetos, sendo favorável para nossas reflexões e para nossos registros analíticos, além de ajudar na contextualização das gravações em áudio.

A entrevista semiestruturada também contribuiu para nossa geração de dados. Esclarecemos, aqui, o caráter semiestruturado da entrevista, informando que a professora participante de nossa pesquisa foi dado um espaço natural, dentro do possível, para que pudesse responder às perguntas sem constrangimentos ou medo de ser ouvida por alunos e demais colaboradores da comunidade escolar. Os questionamentos foram realizados em forma de diálogo, gravados e transcritos, segundo Pretti (1999). Para Triviños (1987, p. 146), nesse

tipo de entrevista, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”.

O quadro 03 apresenta as questões contidas na entrevista que realizamos com a professora participante da pesquisa.

Quadro 03: Questionamentos contidos na entrevista¹².

QUESTÕES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua opinião, qual a importância de estudar a Língua Espanhola na Educação Básica? 2. De que maneira um professor de Língua Espanhola deve atuar? Como devemos ensinar a língua espanhola? 3. Qual deve ser o objetivo do ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio? 4. Para você, como seria uma formação para Cidadania? 5. Você conhece as OCEM (BRASIL, 2006)? Sabe o que o documento preconiza sobre o ensino de Línguas Estrangeiras? Qual a sua opinião sobre o documento? 6. Que tipo de atividades e conteúdos você acredita serem importantes para os aprendizes? 7. O que você tem a dizer sobre o Livro Didático (<i>Cercanía Joven</i> - volume 2) que utiliza nas aulas? 8. Em sua opinião, qual a importância da avaliação da aprendizagem, como você a enxerga no ensino/aprendizagem de Língua Espanhola?

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A observação sistemática, com gravação das aulas, as notas de campo, a entrevista semiestruturada e os documentos nos permitiram gerar nossos dados e entender a realidade que norteia o ensino de língua espanhola.

2.5 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

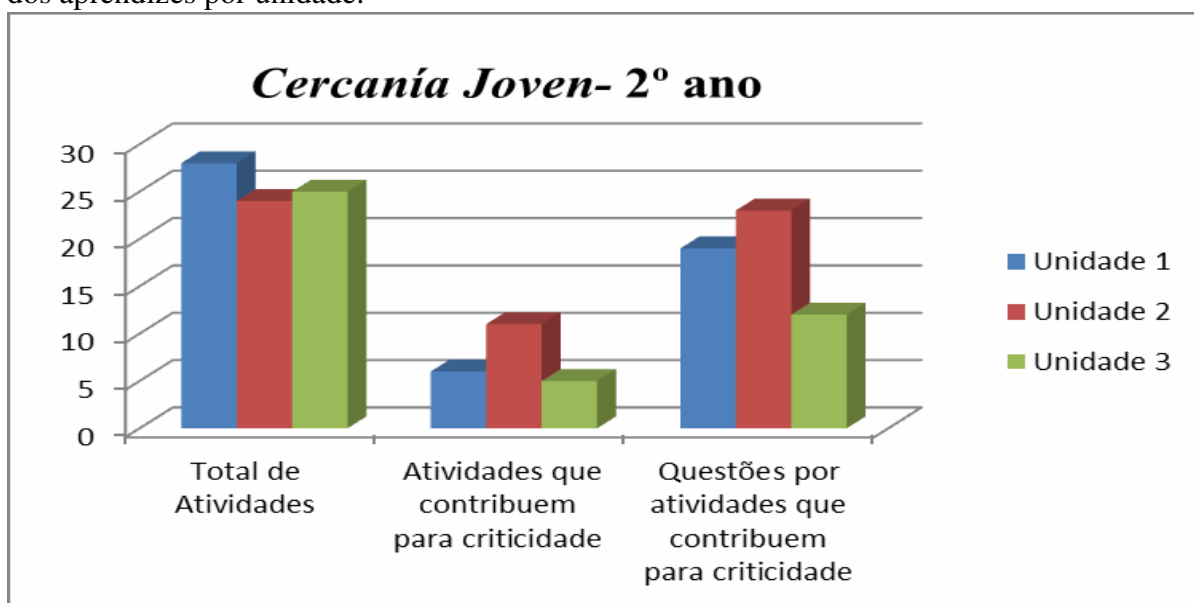
Os métodos e instrumentos citados foram necessários para analisar, descrever, questionar, provocar e refletir sobre as condições em que o ensino/aprendizagem de língua espanhola tem ocorrido no contexto pesquisado. Ao voltarmos nossos olhares para essa nova conjuntura pós-moderna, entendemos que é fulcral a construção de sentidos dos aprendizes sob a perspectiva crítica prevista nas OCEM (BRASIL, 2006), que orienta o ensino LE para o LC. Dessa maneira, centramo-nos na interpretação sob dois vieses que se tornam nossas

¹² Entrevista realizada com a professora Ana, em 03 de outubro de 2017.

categorias de análises: (1) O LD como possibilidade de desenvolver a criticidade e (2) A prática pedagógica da professora: caminhos e descaminhos para a criticidade.

Essas categorias buscam entender como o ensino de língua espanhola tem sido mobilizado, tendo em vista uma formação crítica, cidadã e heterogênea. Detemo-nos, nesse estudo, na análise de dois eixos que perpassam o ensino de língua espanhola diante da realidade escolhida: o LD e a prática pedagógica da professora. Em nossa primeira categoria de análise que trata especificamente no LD adotado pelo PNLD- 2015 para o ensino de língua espanhola nas escolas públicas fizemos o levantamento de todas as ¹³atividades das três unidades do LD descritas no tópico anterior. Realizamos a leitura das unidades e para facilitar nosso estudo, criamos um quadro demonstrativo (Apêndice A) e o gráfico¹⁴ a seguir que mostra a quantidade de atividades dispostas no LD que podem contribuir para formar aprendizes críticos.

Gráfico 01: Demonstrativo de atividades e questões que podem contribuir para criticidade dos aprendizes por unidade.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Do total de atividades dispostas nas três unidades do LD, verificamos que grande parte das questões se detém apenas à exploração de aspectos linguísticos, outra parte abarca a leitura crítica e o LC, de acordo com os pilares propostos nas OCEM (BRASIL, 2006), totalizando 55 questões de leitura crítica e LC. No gráfico 01, fica evidente que a unidade 2 apresenta maior número de atividades, totalizando 11, que auxiliam no desenvolvimento da

¹³ Consideramos como atividade, o conjunto de questionamentos dispostos em cada seção específica do LD *Cercanía Joven*, volume 2, dentre elas a seção de projetos e questões de vestibular.

criticidade dos aprendizes. Ressaltamos que nem todas as questões dispostas nas atividades podem contribuir para a criticidade dos aprendizes. No entanto, constatamos que em todas as unidades aparecem atividades que podem contribuir para o LC dos aprendizes. Das atividades quantificadas no gráfico 01, apresentaremos cinco¹⁵ exemplos no intuito de mostrar que o LD apresenta caminhos para essa formação crítica

¹⁵ Optamos por apresentar apenas cinco exemplos para evitar repetições desnecessárias, pois o LD possui apenas três unidades temáticas e algumas questões aparecem em uma mesma linha de reflexão. No quadro demonstrativo que se encontra em apêndice A, apresentamos todas as questões que, de fato, contribuem para desenvolvimento da cidadania tendo em vista o LC.

CAPÍTULO 3:

3 ANALISANDO A FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Neste capítulo, apresentamos nossa análise a partir de um olhar reflexivo sobre os dados gerados no capítulo anterior. Para isto, organizamos em dois momentos, correspondentes às nossas categorias de análise: 1) *O LD como possibilidade de desenvolvimento de criticidade* e 2) *A prática pedagógica da professora: caminhos e descaminhos para criticidade*.

3.1 O LD COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DE CRITICIDADE

Na presente categoria, analisamos o LD *Cercanía Joven*, volume 2, adotado pelo PNLD no período de 2015, utilizado por Ana nas aulas, com objetivo de verificarmos se há possibilidades de desenvolver a criticidade dos aprendizes por meio dele. Fizemos uma contabilização de atividades (apresentada no capítulo sobre nossa metodologia) que possibilitam o desenvolvimento de uma consciência crítica. Apresentaremos neste momento 5 exemplos que confirmam tais possibilidades, tendo em vista o LC.

No exemplo 1, mostraremos a análise dos questionamentos dispostos na atividade, pois acreditamos contribuir para uma formação crítica dos aprendizes, tendo em vista a exploração de aspectos culturais tanto na língua-alvo como da língua materna.

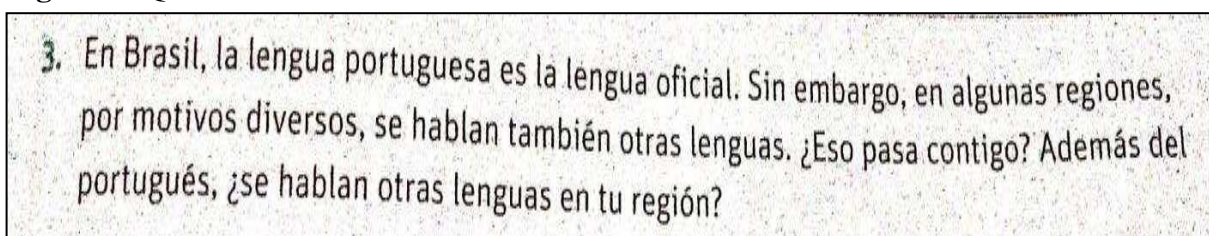
Exemplo 1:

O objetivo geral desta atividade é trabalhar a pluralidade cultural. Se encaixa na seção de *Lectura* e subseções intituladas: *Red (com)textual e Tejiendo la comprension*. O gênero discursivo em destaque é a reportagem¹⁶, cujo objetivo principal é explicar por que o Paraguai está ao mesmo tempo distante e próximo ao Brasil. De acordo com o manual do professor (MP), o gênero discursivo escolhido nesta seção é pertinente, uma vez que, a partir dele, é possível trabalhar as diversidades linguísticas e culturais tanto do país da língua-alvo como no Brasil.

¹⁶ Texto presente no livro *Ceranía Joven*. Disponível em: <http://www.paraguay.com/especiales/-tan-cerca-y-tan-lejos-del-brasil-paraguay-es-un-pais-fascinante-74414>. Acesso em: 08 jun.2017.

A reportagem retirada do jornal a *Folha de São Paulo* apresenta uma contextualização sobre o Paraguai, suas riquezas e belezas, no intuito de fazer o leitor entender que nesse país não só existem malefícios (materiais pirateados e violência). Dessa forma, os principais pontos do texto visam mostrar ao leitor a cultura, a língua e um pouco da história do Paraguai. As propostas de produção de conhecimento, segundo as OCEM (BRASIL, 2006) compreendem as necessidades da sociedade atual. Assim, do conjunto de 11 questionamentos propostos nessas atividades, apresentamos apenas a análise das questões 3, 5 e 10, pois acreditamos que contemplam aspectos propostos nas OCEM (BRASIL, 2006) e levam o aprendiz a refletir criticamente.

Figura 2: Questão 3.



Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 1, p. 17.

Após os aprendizes entenderem que, no Paraguai, além do idioma espanhol fala-se também o guarani, a questão 3 (Fig. 2) solicita que eles identifiquem no Brasil, mais especificamente no seu contexto local, quais outras línguas são faladas. Há aqui, uma possibilidade de trabalhar a interculturalidade, pois, o aprendiz pode entender a diversidade linguística tanto no idioma estudado como na sua própria língua. Se o professor mediador aproveitar essas oportunidades propiciadas pelo LD para questionar e provocar o aprendiz, é possível o desenvolvimento da competência intercultural. O aprendiz poderá compreender que, assim como no Paraguai, em algumas regiões do Brasil é possível haver diversidades linguísticas, pois algumas comunidades indígenas e imigrantes de outras regiões decidiram por manter suas línguas, seus costumes e suas culturas. É levado a entender o motivo de uma língua estar tão longe e tão perto ao mesmo tempo, não por uma questão de espaço e distância, mas pelo fenômeno da globalização, que diminui as fronteiras e aproxima culturas favorecendo a criação de uma consciência cultural global (KUMARAVADIVELU, 2006).

Nesse sentido, a abordagem via LC, segundo Jordão e Fogaça (2007, p. 92), requer exatamente que “os alunos percebam que existem diversas práticas discursivas em cada cultura e que essas práticas são valorizadas de formas diferentes em nossa sociedade”. Por

isso, acreditamos que a perspectiva da interculturalidade viabiliza ao aprendiz conhecer tais práticas discursivas tendo em vista a cultura do próprio aprendiz e a cultura-alvo.

Na questão seguinte (Fig. 3), é possível haver uma reflexão sobre o país da língua-alvo de maneira a expor o que eles pensavam antes de ler a reportagem e o que pensam agora sobre o Paraguai.

Figura 3: Questão 10.

10. Antes de leer el reportaje, contestaste a la pregunta sobre lo que sabías acerca del Paraguay y su gente. Ahora reflexiona: ¿crees que los brasileños, de manera general, tienen una buena imagen del Paraguay? ¿Ha cambiado en algo lo que pensabas sobre ese país?

Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 1, p. 19.

Os tempos atuais contribuem para a aproximação e justaposição da diversidade cultural. Dessa forma, os conflitos desenvolvidos por essa diversidade, segundo Menezes de Souza (2011b), podem ser modificados, caso as pessoas envolvidas consigam ler criticamente suas posturas e seus modos de agir. Nesse questionamento, os aprendizes têm a oportunidade de (re)pensarem suas posturas frente aos estereótipos guardados dentro de si tanto sobre seu país da língua estrangeira estudada, quanto da sua própria língua. Os que entendiam o Paraguai apenas como um “país de pirataria”, através desses questionamentos e da mediação do professor podem se desprender de tal crença. Esse tipo de posicionamento constitui, na visão de Luke e Freebody (1997, p. 215), uma maneira de formar o aprendiz em um “participante social ativo na construção de significados culturais”.

A questão não só propõe que o aprendiz identifique no texto momentos nos quais esses preconceitos são abordados, mas induz o aprendiz a refletir e compreender que não é adequado julgar um país, um povo apenas pelo que se ouve falar. No desígnio pedagógico de afastar-se das “ditas” leituras ingênuas, Menezes de Sousa (2011b) aponta para a importância de aprender a ouvir o outro, na sua realidade social e cultural. Dessa forma, o aprendiz terá a oportunidade de “perceber que o mundo e sua palavra se originam na coletividade sócio histórica na qual nasceu e à qual pertence”. (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 131). Tendo em vista que aprender uma língua estrangeira é “desenvolver uma nova identidade social” (MATTOS, 2011, p. 45) e aprender uma nova cultura (SERRANI, 2005; PINHEIRO-MARIZ, 2014), a desmistificação de verdades ingênuas devem ser trabalhadas em sala, com o propósito de inserir o aprendiz em uma realidade social, para que ele decida em qual caminho trilhar.

Através desses questionamentos propostos, percebemos requisitos elencados nas OCEM (BRASIL, 2006), orientando os professores a trabalharem aspectos que desenvolvam a consciência crítica do aprendiz, convocando a refletir sobre características da língua-alvo, podendo confrontá-las com as de sua própria língua. Sem dúvida, é possível promover esse despertar crítico possibilitando não só conhecer mais sobre o outro, mas também descartar conclusões preconceituosas e encontrar aspectos de sua realidade a partir da realidade do outro.

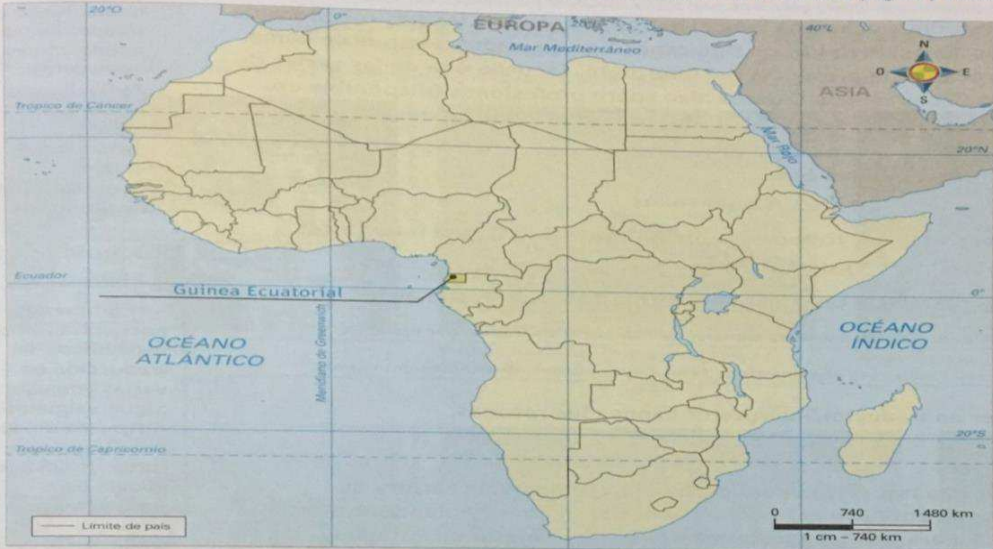
Acreditamos que o desenvolvimento do LC ocorre nesses questionamentos, pois o aprendiz não só pode identificar elementos linguísticos e as intenções do autor do texto, mas é acometido por processo de desconstrução de verdades tidas como absolutas. Através da mobilização de saberes, ele pode entender que o conhecimento sobre uma determinada realidade não é definitivo, ou seja, tudo deve ser compreendido mediante um contexto localizado (BRASIL, 2006).

Ainda no primeiro capítulo, há uma preocupação dos produtores do LD em proporcionar ao aprendiz um conhecimento sobre a língua espanhola na África. Verificamos isto através da atividade proposta abaixo (Fig. 4), que sinaliza possibilidades de trabalhar aspectos referentes a esse continente tão diversificado culturalmente.

Figura 4: Questão 1 e 2.

África

1. ¿Te acuerdas del país de África que tiene el español como idioma oficial? Escribe su nombre en el siguiente mapa: Si no se acuerdan del nombre del país, pueden observar el resto de la página y encontrarlo en el texto.



Fuente: Atlas geográfico escolar. 5 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 45.

2. Allá se hablan otros idiomas. Lee el siguiente panorama lingüístico que hizo el Instituto Cervantes:

Panorama lingüístico de Guinea Ecuatorial

La población autóctona de Guinea Ecuatorial está formada por un grupo de pueblos bantúes. En el país se identifican, desde el punto de vista lingüístico y el etnográfico, lenguas y etnias con las siguientes denominaciones: fang, bubí, ndowe, bisio, baseke, benga y dos lenguas de raíces extra-africanas (fa d'ambo y el pidgin de Guinea Ecuatorial). Esta pluralidad de pueblos africanos, con sus respectivas lenguas bantúes, añadido a la presencia de lenguas europeas (español, francés, inglés) y de otras lenguas (latín, árabe, ruso, chino, coreano, hausa, yuruba, ibo, efik, ghanés, beninua, bamelike, ewondo), hacen que Guinea Ecuatorial sea un país multilingüe.

MORGADES, Trinidad. Vicerrectora de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial.
 Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/morgades/p02.htm>.
 Acceso el 10 de junio de 2013.

¿Por qué se considera Guinea Ecuatorial un país multilingüe?

Por la convivencia de distintas lenguas y etnias.

Fonte: Manual do Professor. Cernanía Joven. Unidad 1, p. 27.

Ressaltamos a importância de um ensino que permita o aprendiz conhecer mais sobre as variações linguísticas existentes na língua estudada bem, como as regiões específicas de outros continentes que falam o idioma. Muitos aprendizes, mesmo nos anos finais da educação básica, acreditam que a língua espanhola apenas é falada na Espanha, ou alguns países próximos ao Brasil, como Argentina, Paraguai e Chile.

Em outras palavras, letramentos voltados para esse continente nem sempre fazem parte do plano de aula dos professores. Assim, questões como essas (Fig. 4) podem diminuir a incidência de um ensino superficial, fruto de conteúdos curriculares eurocentristas, abrindo novos horizontes em relação à língua estrangeira a qual os aprendizes estão estudando.

De acordo com Monte Mór (2013), o trabalho com temas críticos na educação deve ocorrer desde o ensino em níveis primários. É preciso o tratamento com tais temas no sentido

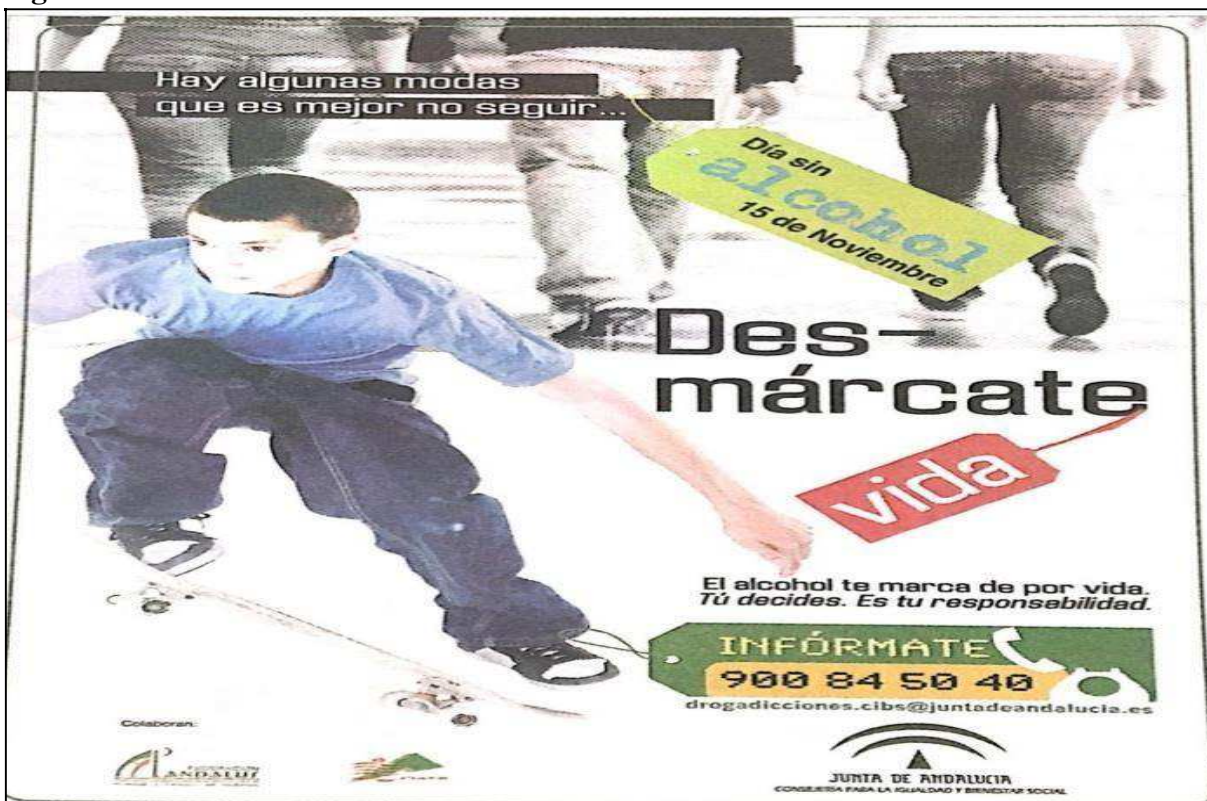
de despertar no aprendiz o senso crítico sobre coisas simples do seu dia a dia, como, por exemplo, as manipulações feitas pela TV e as ditas “verdades” impostas pelas mídias sobre inúmeros aspectos (político, religioso, social e cultural).

Acreditamos em um ensino para criticidade que desmitifique visões reducionistas sobre a língua espanhola. A través do questionamento acima, o aprendiz conhecerá um pouco sobre a pluralidade da África, aprendendo que nesse continente também há povos falantes do espanhol, como por exemplo, em *Guinea Ecuatorial*, assim como também, o inglês, o francês e uma imensidade de outras línguas características dos povos africanos. O professor poderá mostrar, mediante proposta do LD que a África é uma das principais referências culturais na formação do povo brasileiro. O continente possui enormes riquezas minerais e, no passado, foi dividido sem respeito às unidades linguísticas e à cultura das sociedades. A cultura de abordar conteúdos desmitificando visões estereotipadas de um país e de seu povo também favorece o LC dos aprendizes.

O exemplo 2 (Fig. 5) traz a temática sobre consumismo e questionamentos que promovem um diálogo crítico entre o modo verbal e visual.

Exemplo 2:

Figura 5: Publicidad en foco.



Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 2, p. 66.

Figura 6: Publicidad en foco.

No te preocupes...

en esta temporada también te protegemos!!!

GRUPO GENERAL DE SEGUROS S.A.

200 PARAGUAY BICENTENARIO

Casa Central: Avda. España Nº 2210 casi América - Asunción | Call Center: 0800 11 47 25 | Tel: 234 000 (n.a.) | Fax: 234 200
general_de_seguros@general.com.py | www.general.com.py

Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 2, p. 67.

O texto acima (Fig. 5 e 6) pertence ao 3º capítulo da 2ª unidade e se encaixa na seção de *Lectura e* subseção intitulada *Red (com)textual*. O tema geral desse capítulo é consumo. Os gêneros em destaque são anúncio publicitário e a campanha institucional. O objetivo principal dessa atividade é verificar quais estratégias são empregadas no mundo da publicidade para persuasão do leitor/aprendiz. A atividade é composta por 11 questões.

Os gêneros discursivos publicitários possuem a força perlocutória¹⁷ de que necessitam para promover um efetivo consumo por parte da sociedade e uma função social a qual dependendo de como são produzidos, carregam em si uma proposta sócio-discursiva pré-determinada em seu processo de construção. Esses gêneros são recorrentes nos LD e, geralmente, trazem aspectos multimodais os quais contribuem para o desenvolvimento do LC, à medida que o aprendiz se posiciona a respeito de informações explícitas e implícitas e identifica as diversas vozes que perpassam os diferentes significados no texto.

A questão abaixo (Fig. 7) solicita que o aprendiz observe as imagens presentes na propaganda e no anúncio (Fig. 5 e 6), entendendo como os dois modos (verbal e não verbal) se articulam para produção de sentidos.

¹⁷ A força perlocutória referida, diz respeito aos efeitos produzidos no interlocutor por aquilo que é dito ou repassado por alguns gêneros discursivos.

Figura 7: Questão 1.**> Red (con)textual**

Ahora lee la propaganda institucional y el anuncio publicitario completos. Tu objetivo de lectura es observar cómo el texto escrito y las imágenes se articulan produciendo sentidos. Además, descubrirás el producto o idea que se vehicula en cada caso.

Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 2, p. 68.

Segundo as OCEM (BRASIL, 2006), a nova conjuntura educacional prevê o ensino pautado nos multiletramentos e na multimodalidade, pois contribuem “para ampliar a visão de mundo dos aprendizes, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea”. (BRASIL, 2006, p. 113).

Houve a exploração do modo visual apresentando na Fig. 5, uma vez que a construção de sentidos por parte do aprendiz é proporcionada também pelo modo visual. O modo visual nesses textos aparece como representação composicional. Para Kress e Van Leeuwen (1996 apud Nascimento, 2013, p. 43), o valor de informação no texto da Fig. 5 é dado pela “posição dos modos de representação no interior da composição lhes conferindo valores informativos específicos [...]”. Por exemplo, a imagem do menino saudável, as pessoas no segundo plano em preto e branco e as frases de orientação promovem o despertar de um pensamento simbólico, no sentido de mostrar ao leitor que a vida sem álcool/drogas seria mais saudável. A posição dos elementos no exemplo 2 (Fig. 5 e 6) também concentra informações específicas relacionados à composição do modo visual. Por exemplo: a imagem ao centro, o texto verbal na parte superior e inferior.

Os gêneros propaganda e anúncio aparecem com muita frequência nos LD. Porém, nem sempre têm sua função multimodal explorada suficientemente. No caso dessa questão, percebemos que foi dada importância ao modo visual e que ele não serviu apenas de ilustração como na maioria das atividades propostas no LD. Além dos aspectos multimodais, foram considerados os aspectos sociais relacionados aos textos. (CANI; COSCARELLI; KERSCH, 2016).

Nesse questionamento, os aprendizes são levados à ampliação de uma postura crítica refletindo sobre vários temas: o consumismo, o álcool, as drogas, uma vez que os textos verbo-visuais abordam esses temas. Não há uma imposição linear sobre qual caminho o aprendiz deve seguir em sua construção de sentidos. Ele é livre para formular suas hipóteses e pensar de maneira a concordar ou discordar com a temática proposta nesses gêneros

discursivos. Ou seja, há o desenvolvimento de uma postura problematizadora e questionadora proposta pelo o LC.

Nos dois questionamentos presentes na Fig. 7 abaixo, percebemos características do LC, uma vez que o aprendiz poderá refletir sobre si e sobre seu contexto específico.

Figura 8: Questão 10 e 11.

<p>10. Los textos de publicidad se caracterizan por llamar la atención del consumidor sobre el deseo de comprar determinados productos. De esta manera, tratan de persuadir al lector, es decir, usan diferentes lenguajes para lograr convencerlo de algo. A partir de los dos textos publicitarios leídos, ¿te sentiste persuadido?</p> <p>Respuesta personal.</p> <hr/> <p>11. ¿Te consideras una persona consumista? ¿Gastas o consumes bienes que no siempre son necesarios?</p>

Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 2, p. 70.

As questões 10 e 11 (Fig. 8) solicitam que o aprendiz reflita sobre o poder de persuasão dos meios propagandísticos apontando para um fator recorrente: “o consumismo”. Os alertas sobre o consumismo são bem presentes no mundo da publicidade. De acordo com o manual do professor, essa pergunta é importante para reflexão sobre hábitos de consumo dos aprendizes, se eles têm consciência ou não de tal problemática. Na visão de Rojo (2012), vivemos em um mundo no qual se espera que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens trilhando seus próprios caminhos. Logo, a perspectiva do LC sugere que os aprendizes sejam confrontados com temas do seu dia a dia para enxergarem nos conteúdos abordados em sala de aula um pouco da sua realidade no intuito de refutar ou aceitar ideias (re)construídas a partir da sala de aula.

Na perspectiva de Jordão e Fogaça (2007, p. 92), “[é] através da conscientização de aspectos discursivos da vida humana que a noção de cidadania pode ser experimentada pelos nossos alunos, nas escolas e na sociedade em geral”. As Questões 10 e 11 (Fig. 8) permitem que o aprendiz se volte para sua realidade tendo em vista a temática retratada sobre o consumismo exagerado da sociedade. As duas questões, no modo como foram dispostas nessa atividade, corroboram a perspectiva do LC no sentido apontado por Lemke (2010 [1988] apud Rojo, 2012), de que é preciso na escola uma transformação dos aprendizes em sujeitos que apreendam os saberes para usá-los dentro e fora da escola. Não é suficiente trabalhar conteúdos fechados dentro da sala de aula. É solicitado na pós-modernidade o trabalho de formação do aprendiz para agir em situações caóticas de sua vida cotidiana. A partir dessa

conscientização, para Cervetti, Pardales e Damico (2001), os aprendizes reconhecem e reconstróem suas próprias identidades.

Segundo Duboc (2012, p. 10), a transformação é umas das etapas para o LC e se refere ao ato de “desenvolver a „transposição“ da expansão ocorrida a novas situações em diferentes contextos [...]”. Dessa forma, a transformação nessa atividade pode ocorrer posteriormente quando o aprendiz se deparar com uma situação em que um tipo de consumismo exagerado está fazendo parte de sua realidade. Essa transformação “pode vir a ser uma etapa futura, na qual o aluno encontra oportunidades de transpor sua nova maneira de questionar discursos, hábitos e relações de poder para novos textos e contextos”. (DUBOC, 2012, p. 10).

Essas atividades apresentadas no exemplo 2 através da mediação do professor podem subsidiar o LC, ao propor reflexões importantes não só para os momentos regrados da sala de aula, mas para que o aprendiz saiba agir, ao se deparar com a realidade extraescolar. Uma formação crítica requer também conteúdos que levem o aprendiz à “conscientização” sobre sua vida em comunidade, em família, desconstruindo verdades antes tidas como fixas. (MENEZES DE SOUSA, 2011b).

O exemplo 3 apresenta questionamentos voltados para moda e beleza. Assim, é possível que os aprendizes reflitam sobre questões de gêneros e sobre a liberdade da mulher na sociedade, tendo em vista o contexto global e local.

Exemplo 3:

Figura 9: Texto: La vanidad.

Texto 1

[...] Con tres años, Dotti-Dawn Stevens era una niña de dulce sonrisa pero muy tímido carácter. Su madre pensó que inscribirla en un concurso de belleza le ayudaría a ser más extrovertida. Ahora que ha cumplido los cuatro y cuenta con 26 títulos de *miss* infantil en su haber, disfruta ensayando poses delante del espejo y reconoce que le gusta que la gente le mire. Su rutina es estresante: practica como modelo por las mañanas, recibe clases de baile al salir de la escuela y estudia en el coche.

Pero el suyo no es un caso precoz. Kaila, con apenas seis meses, luce una diminuta tiara; Tiani, la corona de una reina y Brandon, el cetro de un monarca. Ninguno de los tres niños supera el año y medio de edad y ya han ganado el primer galardón de su vida. Son los campeones del Estado de Nueva York del concurso de belleza Sunburst USA 2000.

Ahora su principal meta es vencer en la gran final nacional de Atlanta (Georgia), en 2001, pero entretanto quedan decenas de competiciones donde medir la pose, las dotes escénicas y hasta la capacidad para recitar una poesía o cantar una canción, aunque ninguno acierte a sostenerse aún sobre sus propios pies. Kaila, Tiani y Brandon han nacido para gatear por las pasarelas de centros comerciales de áreas suburbanas y parroquias rurales. Son los nuevos fichajes de una de las aficiones infantiles y paternas más controvertidas de Estados Unidos: los concursos de belleza infantil. [...]

Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 2, p. 78.

Figura 10: Texto: La vanidad.**Texto 2**

¿Quién dijo que solo las nenas se preocupan por su cabello? Yo era una de esas madres que creía que me iba a salvar del dilema del pelo todas las mañanas por tener dos hijos varones. Pero me equivoqué.

Los varones también quieren verse bien en el espejo. La vanidad no es exclusividad de las nenas. Mis dos hijos nacieron pelados y la cabeza no se les cubrió de cabello hasta pasado el primer año. Pero ambos tienen estilos de cabello muy diferentes: mi hijo mayor Nicolás heredó mi pelo castaño lacio y el más pequeño, Sebastián, tiene los rulos rubios del padre.

Para el primero es relativamente fácil peinarse a la mañana, aunque últimamente descubrió el gel y una rutina que solía durar unos minutos es ahora un proceso mucho más largo. En el caso de Sebastián, las mañanas son traumáticas. Sus rulos siempre amanecen revueltos y cepillarlos es doloroso. Durante varios años se negaba a cortarse el pelo, lo cual dificultaba aún más la situación. Cada vez que íbamos al peluquero, volvía a casa llorando y jurándome que esta sería la última vez. Yo ya casi me había resignado a tener un hijo con melena hippie cuando él mismo me anunció que quería cortarse el cabello. Creo que fue finalmente la influencia del hermano mayor (usando gel) lo que lo convenció de que el pelo corto se ve bien en los varones. Ahora son los dos los que por las mañanas pasan largos ratos peinándose y asegurándose que el gel tenga el efecto deseado.

Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 2, p. 79.

O exemplo pertence à atividade proposta na seção *Escucha* e subseções *Qué voy a escuchar* e *Escuchando la voz del outro*. O tema geral desta atividade visa abordar os padrões de beleza. Os textos propostos falam sobre a vaidade masculina e feminina e propõe um diálogo com o leitor em torno de questões relacionadas à vaidade e à forma de aceitação ou refutação da mídia a padrões de beleza estabelecidos pela sociedade.

As questões 4 e 5 (Fig. 11) a seguir solicitam do aprendiz uma reflexão sobre a influência dos meios de comunicação quando o assunto é a beleza. Assim, mediante esses questionamentos, o aprendiz, inicialmente, pensa sobre: os exageros que ele e as pessoas cometem quando o assunto é moda e beleza; sobre o consumo e as influências da mídia no sentido de julgar um ideal de beleza do homem e da mulher.

Figura 11: Questão 4 e 5.

4. ¿Qué papel juegan los medios de comunicación en la divulgación de un “ideal de belleza”?

Respuesta personal. Los medios de comunicación cumplen un rol importante en esa situación, pues muestran cuerpos esbeltos, rostros impecables y delicados, tanto masculinos como femeninos, además de productos de belleza que se encargan de crear en las personas un prototipo “ideal”. Sin embargo, hay que reflexionar sobre esa cuestión, que genera prejuicios y estereotipos.

5. ¿Cómo reacciona la sociedad frente a los patrones de belleza pregonados por los medios de comunicación?

Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 1, p. 79.

De acordo com o MP, nesses questionamentos (Fig. 11), o professor pode refletir com os alunos sobre temas relacionados à autoestima, sobre preconceitos, formação de estereótipos

e consumismo. A questão 4 faz uma abordagem global sobre o modo que a sociedade enxerga os padrões de beleza estabelecidos no mundo. O aprendiz reflete sobre esses aspectos e sobre o que a sociedade discute, impõe e marginaliza. Discute sobre como a sociedade reage a esses padrões de beleza impostos pela mídia e como o próprio aprendiz se enxerga diante dessa realidade, tendo em vista todo esse processo de imposição de falsas verdades, relacionadas aos padrões de moda e beleza estabelecidos atualmente.

A questão 5 é voltada para o contexto local do aluno, ou seja, ele provocado a pensar sobre si, qual o lugar que ocupa, se ele pertence ou não a esse padrão adotado pela sociedade e pela mídia, e, sobretudo, se ele queria ou não estar nesses padrões. A formação para cidadania ocorre nesses questionamentos, pois o aprendiz é levado a refletir sobre a realidade global e local via LC. Buscamos respaldo em Monte Mór (2010, p. 59), para explicar que “o global refere-se às várias culturas de nações distintas e às comunidades que as constituem, o local refere-se à sala de aula, a uma comunidade e à própria realidade do aluno”.

Dessa forma é possível entender, através da questão, que a “verdade não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado” (BRASIL, 2006, p. 117). A moda numa dada região pode não ser bem vista por pessoas de contextos diferentes. Mais uma vez, salientamos a recorrência de questões as quais permitem uma ligação com a realidade dos aprendizes e poderão servir para o diálogo com outras realidades fora da esfera escolar, haja vista que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos”. (BRASIL, 2006, p. 92).

As questões 3 e 6 (Fig. 12) apontam caminhos para um trabalho de gênero, pois os aprendizes refletem sobre ser homem e ser mulher, de acordo com os novos padrões impostos pela sociedade. E podem apresentar seus posicionamentos a respeito desta temática com base não apenas no texto proposto, mas em sua realidade local.

Figura 12: Questão 3 e 6.

<p>3. La canción enfatiza el lado femenino de la vanidad. ¿Crees que los hombres también sufren presión social para ponerse “más guapos” y encajarse en los patrones de belleza?</p> <p><i>Respuesta personal. Se espera que los alumnos digan que hoy en día tanto los chicos como las chicas se sienten cada vez más presionados a seguir patrones de belleza que no siempre cuadran con su forma de ser o de pensar y que, aun así, se empecinan en seguir.</i></p>
<p>6. La letra comenta que después de tanto trabajar las mujeres necesitan un poco de libertad. ¿A qué tipo de “libertad” se refiere la canción? ¿Es una libertad completa? ¿Crees que las mujeres son más libres hoy que antiguamente?</p>

Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 1, p. 82.

Em outros tempos, questões relacionadas à vaidade, à beleza, à moda eram tidas como eventos apenas para mulheres. Porém, na atualidade, essas discrepâncias diminuem cada vez mais. Homens e mulheres pertencem ao mesmo mundo de beleza e moda. Apesar das discussões que circulam na sociedade através das mídias, ainda há muito preconceito sobre questões de gênero. Momentos como esses, na sala de aula, são importantes exatamente para fazer os aprendizes (re)formularem seus conceitos e compreenderem um mundo cheio de complexidades, incertezas, diferenças e que o respeito ao próximo deve ser cultivado sempre. Nesse sentido, esses questionamentos (Fig. 10) dão margem para o LC dos aprendizes à medida que a mobilização de saberes acontece com base na concepção de que o significado é múltiplo e contestável. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

A questão 6 (Fig. 12) traz uma canção para endossar a temática trabalhada na atividade. Nessa canção, é retratada a obsessão feminina pela beleza. Logo, propõe um pensamento reflexivo voltado para um ideal de prisão, tentando mostrar ao leitor-aprendiz que estar preso não necessariamente está ligado ao fato de cometer um crime e ser encarcerado. Existem muitas prisões: de alma, de conceitos, de valores e a vaidade extrema é uma delas. Assim, o aprendiz é levado a perceber a ideologia que circula nos textos apresentados relacionando com a sociedade em que ele vive. Outro ponto destacado no MP para ser trabalhado é a liberdade da mulher. Esse questionamento dá margem para problematização de assuntos relacionados à prisão enfrentada pela mulher nos dias atuais.

O fato de haver essa problematização pautada no texto traz questões culturais e sociais demarcando a prisão de mulheres em algumas sociedades, incitando os aprendizes a pensarem sobre qual posição a mulher assume na realidade global, inclusive em sua comunidade local.

Há, aqui, outra perspectiva corroborada pelas OCEM (BRASIL, 2006), que fomenta a formação para a cidadania, não no sentido cívico, mas com o despertar para interesses reais que atravessam a vida dos aprendizes.

Na visão de Lankhasear e Knobel (1997 *apud* Duboc, 2012, p. 88), o LC abarca uma formação que os pesquisadores denominam de “ativa”, que vai além do civismo nacionalista. Os cidadãos da atualidade, “requerem entendimentos e capacidades peculiares”. Ainda segundo os estudiosos, eles precisam compreender “processos pelos quais foram moral e politicamente formados de forma que possam desembaraçar as múltiplas camadas de suas identidades e aflições”. (LANKHASEAR; KNOBEL, 1997 *apud* DUBOC, 2012, p. 88). O desenvolvimento de um pensamento crítico requer dos aprendizes uma participação questionadora, atravessada por competências sociais que compreendam a diversidade e a multiplicidade de interpretações para guiar suas experiências vividas global e localmente.

Além de envolver a relação entre textos de diferentes gêneros, essas questões provocam no aprendiz um olhar suspeito de confronto saindo do texto e percorrendo outros contextos os quais, segundo Duboc (2012), fazem com que lidem melhor com as angústias provocadas pela pós-modernidade. Essas possíveis angústias devem ser trabalhadas em sala de aula no sentido de formar cidadãos aptos a agirem na dúvida e na complexidade recorrente nos novos tempos. Ainda de acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), o desenvolvimento para a vida nas aulas de LE ocorre quando os aprendizes são incitados a se posicionarem e repensarem seu lugar e o lugar do outro na sociedade “ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade”. (BRASIL, 2006, p. 91).

Em resumo, percebemos que esses questionamentos contribuem para o LC dos aprendizes, à medida que propõem a expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2012) e permitem a (re)construção do conhecimento através de “conexões locais e globais” (DUBOC, 2012), desenvolvendo a prática do conhecimento relacional e revendo representações absolutas tidas como verdadeiras. Os aprendizes necessitam compreender que essas verdades são móveis e, dependendo do contexto, elas se tornam inverdades.

A atividade apresentada no próximo exemplo (Fig. 13) mostra a relação entre as imagens e o texto escrito para a composição do gênero em destaque. Assim, posteriormente o aprendiz deverá produzir uma campanha atentando para aspectos multimodais

Exemplo 4:

Figura 13: Conociendo el género.

1. En la publicidad, el lenguaje es ágil, sintético y se relaciona directamente con la imagen. A continuación, hay tres campañas. Relaciona las frases de abajo con las imágenes. Luego, oralmente, discutan qué elementos de las imágenes se asocian a ellas.

escritura:
 Vender una idea
 Tema: Prejuicio
Tipo de producción:
 Interacción en tríos
Lectores:
 Comunidad escolar

1

2

3

“Basta una copa de alcohol para que confundas la realidad”.
 El verbo confundir se refiere al área desenfocada de la imagen de la campaña. El objetivo de esta actividad es mostrar que la imagen y la escritura en la campaña se complementan.
 “Ambiente libre de humo de tabaco”. El ambiente es el espacio del bebé en la barriga de la madre.
 “Con el alcohol puedes descubrir nuevas sensaciones”.
 La nueva sensación sería tener vómitos.

(3) **Con el alcohol puedes descubrir nuevas sensaciones.**
 (2) **Ambiente libre de humo de tabaco.**
 (1) **Basta una copa de alcohol para que confundas la realidad.**

2. Una campaña se diseña para alcanzar un conjunto de objetivos y resolver algún problema crucial. Relee las campañas y haz lo que se te pide:

- Circula las frases de efecto, que son breves y originales.
- Subraya la identificación del emisor del mensaje.
- Describe oralmente la imagen y di qué problema crucial se intenta resolver en cada caso.

2a. 1. No podemos conducir por ti. 2. Defendamos nuestro derecho a respirar aire puro. 3. Alcohol. Tú verás lo que te mola.
 2b. 1. Ministerio del Interior y Dirección General de Tráfico (España). 2. Ministerio de Salud (Argentina). 3. Ministerio de Sanidad y de Consumo (España).
 2c. Respuesta personal.

Es importante explicarles a los alumnos qué significa el verbo molar, expresión típica del lenguaje de los jóvenes; algo que resulta agradable o estupendo.

Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 2, p. 74.

A atividade acima (Fig. 13) pertence ao 3º capítulo da 2ª unidade. Composta por 02 questões, se encaixa na seção *Escritura* e subseção *Conociendo el género*. O tema geral desse capítulo é preconceito e o gênero em destaque é campanha institucional. No primeiro texto Questão 1 (Fig. 13), há a imagem de uma longa estrada com uma placa de sinalização e uma espécie de portal imaginário representando a visão, desfocada, de uma pessoa alcoolizada. Podemos afirmar que modo verbal ressalta os riscos de dirigir alcoolizado. As logomarcas de órgãos responsáveis por questões de trânsito, presentes nos textos chamam atenção para o fato de que esses órgãos apenas podem alertar sobre esses perigos, mas não podem dirigir pelo cidadão.

O segundo texto da Questão 1 (Fig. 13) apresenta a imagem de uma mulher grávida e a seguinte frase: “Defendamos nosso direito de respirar ar puro”. O verbo defender se refere diretamente à imagem no sentido de resguardar um ambiente livre de fumo, referindo-se ao ventre da mãe. O terceiro texto da Questão 1 (Fig. 13) mostra uma imagem de uma mulher vomitando. O verbo *molar*, cuja tradução pode se referir a algo *legal e agradável* geralmente é usado pelos jovens. Neste texto, esse verbo se apresenta de forma irônica. A questão linguística pode ser trabalhada tomando como base o verbo citado, fazendo relação a outros verbos usuais no contexto local dos aprendizes, sem perder de vista o foco crítico da atividade. O aspecto linguístico poderá ser trabalhado a partir das necessidades do aprendiz como preconiza as OCEM (BRASIL, 2006).

A estratégia persuasiva das campanhas é aproveitar o contexto escolar para conscientizar os aprendizes a respeito dos perigos sobre álcool e cigarros que acometem a sociedade. A linguagem verbal e visual, geralmente, estão presentes nesses textos. Porém, nem sempre há a garantia de um trabalho voltado para a competência multimodal.

Concordamos com Marques (2016), quando afirma que o trabalho com esses gêneros permite ao aprendiz questionar, criticar e argumentar. Despertando “um desejo de dizer algo que evidencia uma tomada de posição do sujeito produtor (aluno) para se comunicar e ser interpelado pelo seu interlocutor [...]” (MARQUES, 2016, p. 127). Nesse texto, não foram explorados conteúdos apenas para comunicação ou produção escrita, mas há uma oportunidade dada ao aprendiz em se posicionar a favor ou contra as ideologias que subjazem os textos considerando suas experiências e conhecimentos prévios.

Das questões propostas na atividade (Fig. 13), apenas a 2(c) propõe um trabalho com a criticidade, buscando interagir com a realidade do aprendiz, sem ficar totalmente focada no gênero discursivo. A Questão 2(c) solicita do aprendiz a leitura dos modos presentes no texto e a percepção de quais problemas se almeja resolver. Para isso, o aprendiz entenderá o contexto de circulação do gênero, para então refletir sobre a problemática em volta dos textos.

Alguns aspectos poderão ser refletidos mediante os textos tais como: a grande quantidade de acidentes por embriaguez no trânsito que matam pessoas inocentes todos os dias; as possíveis doenças causadas pelo uso exagerado do álcool e cigarro, o uso de cigarro em locais proibidos, o preconceito com usuários e os problemas do vício. Esses fatores fazem parte da realidade dos aprendizes, de alguma forma, seja relacionado a ele próprio, a alguém da família ou da comunidade a qual pertence. Além disso, a leitura desse texto servirá de estímulo à produção escrita solicitada posteriormente na seção de escrita do LD.

Nessa atividade, ainda podemos afirmar, com base em Santaella (2012), que ocorre uma relação de complementariedade entre os modos. Pois, o modo visual representado pelas imagens se integra ao modo verbal e pode ser “um componente essencial para construção da cidadania e para a formação dos educandos”. (BRASIL, 2006, p. 111). Ao propor que os aprendizes reflitam sobre os vícios tidos como mais comuns na sociedade, ocasionado pelas drogas lícitas (álcool e cigarros), as imagens possuem coerência e se relacionam a fatos reais podendo ser facilmente reconhecidos pelos aprendizes. Como aponta Costa, E. (2011, p. 177), o aluno “consegue avaliar criticamente as representações visuais com que se depara diariamente, conforme a sua cultura” e a sua realidade. Assim, o papel da escola, e porque não dos materiais didáticos, é o de (trans)formar o aluno em analista crítico, sem se deter ao código linguístico, ou a fatores limitados apenas aos textos.

Ainda neste capítulo, na seção *Taller de escritura e (Re)escritua*, é solicitado que o aprendiz produza uma campanha e apresente seu posicionamento a respeito da temática. Há uma orientação que leva o aluno a pensar em uma relação entre modo visual e verbal, ao elaborar seu texto. Essa forma de produção escrita, partindo de um trabalho com textos críticos é orientada pelas OCEM (BRASIL, 2006), sobretudo quando há um trabalho com os multiletramentos. Nesse caso, o professor pode intervir incentivando o aluno a produzir um gênero onde haja modos significativos e complementares (ROJO, 2012).

Os aprendizes têm a oportunidade de interpretar os textos propostos na atividade (Fig. 13), considerando o contexto social, cultural, político e ideológico que os cercam para, posteriormente, construírem seu próprio texto, argumentando e expondo seus pensamentos sobre a temática refletida. As atividades propostas em sala de aula devem suscitar a reflexão do aluno. Embora possam, em alguns casos, apresentar respostas únicas, precisam ser (re)formuladas de modo a contemplar a diversidade de opiniões e de pontos de vista. Marques (2016, p. 130) afirma que, ao ser colocado na posição de um produtor de determinado gênero discursivo “o aprendiz assume uma tomada de posição argumentativa” e pode desenvolver uma postura/percepção crítica, tendo em vista a sociedade contemporânea da qual faz parte. Nessa proposta de produção, o aluno é livre para se expressar através de “usos contextualizados da língua”, sem se prender apenas aos aspectos gramaticais da escrita, ou seja, é possível que se realize a “produção de uma escrita significativa”, como bem preconiza as OCEM (BRASIL, 2006, p. 116).

Como afirma Rojo (2012), essas novas práticas de leitura e escrita, as imagens estáticas, em movimento, sons e vídeos já fazem parte do cotidiano dos alunos. Nesta atividade, é possível explorar o posicionamento crítico dos aprendizes tanto na leitura como

na produção de um gênero. O trabalho das duas habilidades (leitura e escrita) condiz com a realidade contemporânea de educação, uma vez que coloca os aprendizes frente aos problemas reais da sociedade, dando oportunidade para se posicionarem e agirem posteriormente, ao se depararem com essa problemática em seu entorno social. Essa proposta didática é voltada para o desenvolvimento de “habilidades de percepção social”. (MONTE MÓR, 2013, p. 45).

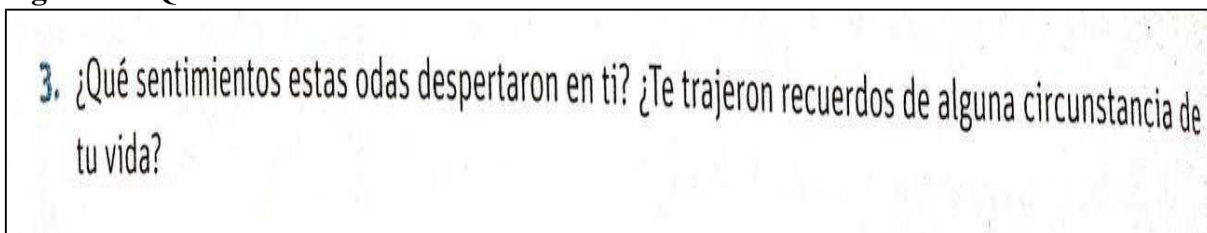
Considerando a realidade e o contexto escolar, a produção de uma campanha em vídeo com estudo de imagens, forma de projeção, enquadramento, saliência, entre outros aspectos, pode ser uma boa proposta lançada pelo professor e realizada sem muito trabalho, apenas com um *smartphone*. Além de tratar a temática, ainda pode motivar os aprendizes, tendo em vista que muitos deles estão imersos no meio digital. Como assevera Rojo (2012, p. 8), o trabalho com a escrita pautado nos multiletramentos, “[p]ode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação [...]”.

No exemplo 5, apresentaremos atividades propostas em uma seção específica do LD para o trabalho com a literatura. Esta seção aparece ao final de cada unidade temática intitulada *Proyecto*.

Exemplo 5:

O tema deste projeto é *Literatura y gastronomía: las odas de Pablo Neruda* e se encaixa na 2ª unidade do livro, cujo objetivo é oportunizar aos aprendizes uma reflexão crítica através da literatura. Além desse aspecto, retrata a importância culinária na identidade cultural de um povo ou uma nação, reafirmando o valor de compreender as desigualdades sociais existentes no mundo. As atividades são propostas objetivando cumprir algumas etapas: sensibilização, contextualização, reflexão, investigação, planejamento e ação. Do conjunto de 22 questões dispostas nas atividades, apresentaremos a análise das questões 3 e 10. Os gêneros discursivos presentes no projeto são artigo de opinião e fotografias, que realizam um diálogo subjetivo e crítico, trazendo temas relacionados à gastronomia, ao amor, à fome e à desigualdade presentes na sociedade global. Os principais autores retratados são o poeta chileno Pablo Neruda e o fotojornalista brasileiro, Sebastião Salgado.

A questão abaixo (Fig. 14) objetiva retomar a introdução da temática e permite que o aprendiz reflita sobre a relação entre o ato de ler e o ato de comer através das *odas* de Neruda.

Figura 14: Questão 3.

Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 2, p. 152.

O aprendiz pode comprender a leitura como parte fulcral da vida assim como a alimentação. Para Serrani (2005), o prazer e o interesse propiciam concentração, assim os textos literários, “são pedagogicamente valiosos”, sobretudo, se abordados sem vinculação a objetivos funcionais. (SERRANI, 2005, p. 48). Por prazer ou por necessidade, através dos livros, ou pelas mídias, de alguma forma, estamos lendo em diversos momentos do nosso dia. Neste questionamento, não há uma instrução linear para que o aprendiz responda à atividade, o mesmo é livre para se posicionar, inclusive a respeito de suas experiências singulares.

Os poemas presentes na Fig. 15 a seguir, de Pablo Neruda, fazem uma relação afetiva entre os vegetais (cebola e tomate). Através dos poemas, o aprendiz tem contato com o conhecido e expõe seus conhecimentos prévios sobre algum fator pessoal.

Figura 15: Las odas de Neruda.

Reflexión
Lee la siguiente oda dedicada a la cebolla.

Oda a la cebolla

Cebolla
luminosa redoma,
pétalo a pétalo
se formó tu hermosura,
escamas de cristal te acrecentaron
y en el secreto de la tierra oscura
se redondeó tu vientre de rocío.

Bajo la tierra
fue el milagro
y cuando apareció
tu torpe tallo verde,
y nacieron
tus hojas como espadas en el huerto,
la tierra acumuló su poderío
mostrando tu desnuda transparencia,
y como en Afrodita el mar remoto
duplicó la magnolia
levantando sus senos,
la tierra
así te hizo,
cebolla,
clara como un planeta,
y destinada
a relucir,
constelación constante,
redonda rosa de agua,
sobre
la mesa
de las pobres gentes.

Generosa
deshaces
tu globo de frescura
en la consumación
ferviente de la olla,
y el jirón de cristal
al calor encendido del aceite

se transforma en rizada pluma de oro.
También recordaré cómo fecunda
tu influencia el amor de la ensalada
y parece que el cielo contribuye
dándote fina forma de granizo
a celebrar tu claridad picada
sobre los hemisferios de un tomate.

Pero al alcance
de las manos del pueblo,
regada con aceite,
espolvoreada
con un poco de sal,
matas el hambre
del jornalero en el duro camino.
Estrella de los pobres,
hada madrina
envuelta en delicado
papel, sales del suelo,
eterna, intacta, pura
como semilla de astro,
y al cortarte
el cuchillo en la cocina
sube la única lágrima
sin pena.
Nos hiciste llorar sin afligirnos.
Yo cuanto existe celebré, cebolla,
pero para mí eres
más hermosa que un ave
de plumas cegadoras,
eres para mis ojos
globo celeste, copa de platino,
baile inmóvil
de anémoma nevada
y vive la fragancia de la tierra
en tu naturaleza cristalina.

NERUDA, Pablo. Oda a la cebolla. In: *Odas elementales*. Madrid: Cátedra, 1999.

Ahora lee la siguiente oda dedicada al tomate.


Oda al tomate

La calle
se llenó de tomates,
mediodía,
verano,
la luz
se parte
en dos
mitades
de tomate,
corre
por las calles
el jugo.
En diciembre
se desata
el tomate,
invade
las cocinas,
entra por los almuerzos,
se sienta
reposado
en los aparadores,
entre los vasos,
las mantequilleras,
los saleros azules.
Tiene
luz propia,
majestad benigna.
Debemos, por desgracia,
asesinarlo:

se hunde
el cuchillo
en su pulpa viviente,
es una roja
viscera,
un sol
fresco,
profundo,
inagotable,
llena las ensaladas
de Chile,
se casa alegremente
con la clara cebolla,
y para celebrarlo
se deja
caer
aceite,
hijo
esencial del olivo,
sobre sus hemisferios
entreabiertos,
agrega
la pimienta
su fragancia,
la sal su magnetismo:
son las bodas
del día,
el perejil
levanta

banderines,
las papas
hierven vigorosamente,
el asado
golpea
con su aroma
en la puerta,
es hora!
vamos!
y sobre
la mesa, en la cintura
del verano,
el tomate,
astro de tierra,
estrella
repetida
y fecunda,
nos muestra
sus circunvoluciones,
sus canales,
la insigne plenitud
y la abundancia
sin hueso,
sin coraza,
sin escamas ni espinas,
nos entrega
el regalo
de su color fogoso
y la totalidad de su fresco

NERUDA, Pablo. Oda al tomate. In: *Odas elementales*. Madrid: Cátedra, 1999.



Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 3, p. 150-151.

Após contextualizar a temática e expor sobre a vida e obra do autor, destacamos a questão 3 (Fig. 14) que indaga o aprendiz sobre qual sentimento os poemas despertam neles e se trouxeram recordação de alguma circunstância, ao longo de suas vidas. Através da contextualização proposta pelos textos, os aprendizes podem fazer relações com: alimentos que comiam e comem em seu ambiente familiar e se tais alimentos possuem relação com algum episódio de suas vidas (amoroso, de amizade, desilusão entre outros). Podem refletir sobre a falta de comida e de leitura nas casas de muitos cidadãos.

Logo, nesse desenho pedagógico, Serrani (2005, p. 127) assinala que a dimensão afetiva seja “sistematicamente mobilizada nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas. Sabemos que esse trabalho com o letramento literário¹⁸ de forma crítica não é tão comum nas escolas, em alguns casos, o entendimento da literatura ocorre de maneira superficial. No entanto, através deste questionamento é possível trabalhar a afetividade em sala de aula, com o propósito de fazer os aprendizes refletirem sobre suas vivências em família ou na comunidade a qual pertencem.

Os enunciados das figuras 16 e 17 fazem referência à questão social a qual aparece nas entrelinhas dos versos do poema *Oda de la cebolla*. Dessa forma, os aprendizes podem refletir sobre o compromisso que a humanidade deveria ter com os menos favorecidos, tendo em vista a desigualdade social que rege a humanidade, não só no país da língua-alvo, mas também na maioria dos países do globo.

Figura 16: Questão 10.

10. Neruda deja en las entrelíneas de sus versos un contenido social, como por ejemplo en la “Oda a la cebolla”:

“redonda rosa de agua, / sobre / la mesa / de las pobres gentes.”

“Pero al alcance / de las manos del pueblo, / regada con aceite, / espolvoreada / con un poco de sal, / matas el hambre / del jornalero en el duro camino.”

“Estrella de los pobres / hada madrina”

a) ¿Qué cuestión social se deja entrever en estos versos?

Fonte: Manual do Professor. Cercanía Joven. Unidad 3, p. 153.

¹⁸ Não adentramos, em nossa dissertação, ao conceito de Letramento Literário. Porém, acreditamos que tal letramento é pertinente no ensino de LE. Como preconiza as OCEM (BRASIL, 2006, p. 55), “faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”.

Figura 17: Questão 10(b).

b) La cuestión social está presente en muchas obras literarias. Pero en otras artes también se nota la denuncia social en el mundo. ¿Conoces al fotógrafo Sebastião Salgado? Lee las informaciones sobre su biografía y después haz una investigación sobre sus fotografías. Puedes acceder a los siguientes sitios electrónicos o leer algunos de sus libros.

<<http://www.colecaopirellimasp.art.br/autores/15>>
 <<http://fotos.estadao.com.br/sebastiao-salgado,galeria,263,,,0.htm>>
 <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/O,,GF59806-15297,00.html>>

(Accesos el 10 de enero de 2013.)

¿Qué sentimientos te provocan las fotografías de Sebastião Salgado?

Se espera que los alumnos sientan un impacto con las fotografías y se sensibilicen.

Además que se despierte el sentido crítico. Sus fotografías denuncian cuestiones sociales

y muchas se relacionan a la guerra, al hambre y a la violencia.

¿Qué fotografía te llamó más la atención? Descríbela y explica tus motivos.

Fonte: Manual do Professor. Cercania Joven. Unidad 3, p. 153.

Acreditamos em um trabalho que proporcione ao aprendiz uma experiência literária não como pretexto para compreensão de biografia de certo autor, ou de exploração de aspectos linguísticos, mas para despertar o gosto nos aprendizes por esses gêneros e contribuir para a criticidade.

Nesse sentido, entendendo por “experiência literária” embasados nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 55), “o contato efetivo com o texto”, que permite “experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética”. Tal contribuição não deve se limitar, exclusivamente, aos aspectos técnicos tradicionais de decodificação do texto literário, como ocorre em práticas de leitura tradicional (CEVETTI; PARDALLES; DAMICO, 2001).

Do ponto de vista didático-pedagógico, o trabalho com a literatura enriquece o ensino de língua; além de contribuir para a criticidade dos aprendizes à medida que “[...] oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida”. (COMPAGNON, 2009, p. 60). Logo, podemos perceber tais aspectos, no questionamento 10(a) da Fig. 16, por trazer a literatura também para exploração de um aspecto social, a desigualdade de bens materiais que existe entre os povos do globo.

Com isso, concordamos com Pinheiro-Mariz (2008), quando afirma que trabalhar a literatura em um ambiente exolíngue favorece "uma melhor percepção do universo, amplia o conhecimento de mundo e promove o respeito mútuo, estimulando as trocas entre as culturas", sem esquecer que pode "estimular o leitor às mais diversas experiências imaginativas". (PINHEIRO-MARIZ, 2008, p. 528-529). Com os questionamentos, o aprendiz poderá refletir criticamente sobre aspectos da desigualdade, como a fome, a pobreza, a falta de oportunidade de pessoas menos favorecidas para estudar e trabalhar, inclusive da comunidade a qual pertencem. A reflexão é tida como forte ferramenta para agência (JORDÃO, 2010), sem refletir nenhum ser pode agir.

Os aprendizes podem exercer a reflexão na escola sobre problemas que assolam a sociedade, com vistas a desenvolverem um senso de cidadania ativa, possibilitando uma tomada de decisão mediante problemas os quais possam a vir a enfrentar no decorrer de suas vidas. Nesse contexto, o texto literário é propício para o desenvolvimento de uma reflexão crítica. Concordamos com Barros e Costa (2012, p. 103), quando afirmam que os questionamentos "devem suscitar a reflexão do aluno e embora possam, em alguns casos, ter respostas únicas, precisam ser formuladas de modo a contemplar a diversidade de opiniões e de pontos de vista".

A última questão analisada na Fig. 17 (*¿qué fotografías te llamaron más atención? Describe y explica tus motivos*) traz outra arte para endossar a problemática tratada (a desigualdade social). Apresenta ao aprendiz o fotógrafo brasileiro, Sebastião Salgado. E solicita que o aprendiz acesse o site indicado para ver as fotografias¹⁹ do jornalista. Nestas fotografias são retratados povos ignorados e menos favorecidos financeiramente. O artista percorre o continente americano e africano mostrando a pobreza e miséria presentes em alguns países e comunidades específicas desses continentes.

O aprendiz é levado a refletir sobre a realidade revelada nas fotografias e apresentar seu posicionamento sobre essa realidade mostrada, fazendo relação com o país em que vive e mais especificamente com a sua comunidade. Ainda nessa questão, através da mediação do professor, o aluno pode relacionar as fotografias do artista brasileiro aos poemas do autor chileno, atentando para os diferentes gêneros, os quais retratam uma problemática em comum. As fotografias mencionadas não possuem o caráter meramente ilustrativo (SANTAELLA,

¹⁹ O LD indica a possibilidade de ver as fotografias nos sites: <http://www.fotografiaprofissional.org/grandes-fotografos-sebastiao-salgado/>; <http://iphotochannel.com.br/fotopedia/sebastiao-salgado-e-a-fotografia-da-condicao-humana>. Acesso em: 20.ago.2017.

2010), além de terem dialogado com o texto literário abordado, podem proporcionar ao leitor-aprendiz uma reflexão social e local, a partir da situação retratada.

Os poemas e as fotografias são contextualizadas tendo em vista formas distintas de trabalhar uma temática, por exemplo, as questões sociais (pobreza, fome, más condições de higiene). A interculturalidade também é referida aqui, visto que a atividade (Fig. 16 e 17) apresentam autores, de diferentes contextos (hispanico e brasileiro), além de trazer um pouco de uma realidade do continente africano, eliminando barreiras entre grupos tão distantes e, ao mesmo tempo, tão próximos culturalmente. Neste caso, é necessário o professor explicar que, no continente africano, não há só miséria e fome, mas assim como o continente americano, as desigualdades sociais são imensas e atingem a maior parte da população.

De modo geral, as atividades analisadas nesta categoria mostram possibilidades de um trabalho que desenvolva a consciência crítica dos aprendizes. As questões presentes nos Exemplos 1 e 3 solicitam do aprendiz uma leitura voltada para desconstrução das verdades absolutas. O LD apresenta uma grande quantidade de imagens, gráficos, desenhos, os quais, na maioria das atividades, servem apenas para ilustrar ou decorar o texto. Porém, em algumas questões (Exemplo 2 e 4), é possível trabalhar aspectos relacionados à leitura multimodal, com a exploração de cores, saliência, diagramação. Assim, os sentidos dos textos não podem ser construídos considerando-se apenas os aspectos verbais.

O professor deve atentar para o trabalho com o letramento crítico, para que a competência da leitura multimodal seja alcançada, pois “[l]er não é decifrar, como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. E a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um [...]” (LAJOLO, 2009, p. 59). Logo, o professor precisa ser conhecedor de teorias e conceitos sobre multimodalidade e multiletramentos, para que o trabalho com a habilidade de leitura não se torne apenas mais um pretexto para a aprendizagem de conteúdos gramaticais.

Outro pilar abordado foi o trabalho com a cultura tendo em vista a competência intercultural (SERRANI, 2005; PINHEIRO-MARIZ, 2014). Esses aspectos aparecem bem marcados no LD através das atividades propostas. Percebemos um trabalho cultural o qual propõe um dialogo entre a língua de origem e a língua-alvo (Exemplo 1 e 5). A abordagem cultural no ensino de língua estrangeira permite que os aprendizes se libertem de preconceitos sobre si mesmo e sobre o outro. No entanto, o professor deve dar total importância para essa transformação, conduzindo sua prática de forma a contribuir para desmitificação de estereótipos. A educação básica necessita adotar essa postura. Talvez assim tenhamos

cidadãos mais autônomos e mais harmoniosos uns com os outros na própria comunidade escolar, na família e no trabalho.

É preciso conscientizar-se de que a mediação do professor é importante para conduzir tal artifício. O professor como mediador necessita enxergar momentos para que a criticidade seja trabalhada em sala de aula a partir do LD analisado. Como sinalizado nesta dissertação, os tempos pós-modernos requerem o trabalho com as múltiplas linguagens advindas com a era digital. Assim, como recurso, o LD analisado traz conteúdos que promovem a expansão do conhecimento, nos termos de Monte Mór (2013). Nesse contexto, o letramento crítico contribui para o ensino/aprendizagem de línguas, tendo em vista um aprendiz contemporâneo submerso em uma realidade digital.

3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA CRITICIDADE

Nesta categoria, analisamos os caminhos e descaminhos para a criticidade na escola enquanto *locus* de atuação da professora Ana, participante de nossa pesquisa. Para analisar a prática pedagógica da professora, fizemos uso da maior quantidade de instrumentos de geração de dados possível, sem nos determos em uma linearidade. Mostraremos alguns momentos em que Ana promove um ensino voltado para a formação e, em outros momentos, apontaremos a evidência de uma prática pedagógica ancorada em sentidos pré-estabelecidos nos quais a gramática, o ensino apenas para comunicação e a avaliação mensuradora mostram-se evidentes no contexto escolar investigado.

Caminhos para criticidade

Como caminhos para criticidade, evocamos Coracini (2014) que apresenta uma reflexão sobre o professor de línguas, colocado por ela em duas posições distintas: a de professor tradicional e a de professor ignorante²⁰. O tradicional é tido como transmissor de conteúdos e compreende o aluno como assimilador e receptor. Ao se colocar em uma posição tradicional, não asseveramos a falta de compromisso de tais professores, essa postura demarca certo zelo pela aprendizagem do aluno, porém é perpassada por um ideal de totalidade que a nosso ver não condiz com a realidade pós-moderna. O ignorante, ao contrário do que propõe

²⁰ Coracini cunha o termo professor ignorante a partir obra “O mestre ignorante”, de Jacques Rancière. Nesse contexto, o termo ignorante não se refere à falta de conhecimento do professor.

o termo, conduz o aprendiz para que se posicione e se reconheça em seu saber. É aquele que abre espaço para o interesse e desejo do aluno na busca do conhecimento.

Diante desse contexto, a pesquisadora enfatiza que o professor “desejante” é aquele que tem gosto pelo que realiza “e o faz da melhor maneira possível com responsabilidade e amor. É aquele que hospeda em si o outro, aluno, com as suas diferenças e semelhanças”. (CORACINI, 2014, p. 410). Nesse sentido, “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que [nós professores] temos pela frente”. (BRASIL, 2006, p. 6, grifo nosso). Tal desafio mencionado pelo documento só é possível, se os professores e os profissionais envolvidos com a esfera escolar se derem conta da importância de uma educação voltada para a cidadania ativa. Ainda de acordo com a pesquisadora, “a formação do professor começa muito antes da escolha profissional [...]”. (CORACINI, 2000, p. 185). Corroborando esse pensamento, nosso primeiro questionamento para Ana foi como ela se sente como professora e se ela gosta de ensinar a língua espanhola:

Excerto 1²¹

Ana: Ah., gosto muito... eu ensino desde 81, quando eu me aposentar... penso... eu vou procurar uma escolinha particular para dar aulas de espanhol, sem compromisso²² mesmo...(Transcrição de entrevista de Ana).

Entendemos que, para se ter uma educação crítica e construtiva é preciso professores com vontade de transformar a realidade em sala de aula. Para que tal proposta seja alcançada, são necessários o compromisso e o gosto pela profissão. A construção da identidade dos indivíduos ocorre continuamente, sendo perpassada por tradições culturais, heranças históricas, relações de poder preexistentes. Desse modo, vem do anseio de cada ser a capacidade de fazer suas próprias escolhas com base em uma interpretação subjetiva do mundo ao seu redor. Ana demonstra comprometimento com a comunidade escolar, além de estar em um lugar (o de professora) no qual se sente confortável. Com 36 anos de docência na educação básica, em nenhum momento (nas aulas observadas, na entrevista) ela se mostrou insatisfeita com a sua profissão. No Excerto 1, por exemplo, ela afirma que ainda dará aulas de espanhol, voluntariamente, depois da aposentadoria.

²¹ Em todos os Excertos, optamos por transcrever as falas da professora com as marcas da oralidade sem fazermos edições.

²² A expressão “sem compromisso” usada por Ana quer dizer que ela dará aulas voluntariamente sem pretensão salarial.

Nosso segundo questionamento foi sobre a importância de estudar a língua espanhola na educação básica:

Excerto 2

Ana: Olha... educação é muito complicado... os alunos não têm educação em casa... então fica difícil pra escola (...) eu tenho **refletido** muito sobre o ensino de LE no Brasil, depois dessas mudanças todas... eu acho que ainda continua sendo muito importante para os alunos da educação básica... assim, da pra fazer eles entenderem que estudar uma LE é importante para o **desenvolvimento deles, para vida deles, para eles conseguirem se desenvolver melhor num trabalho futuro... ou até com os colegas.** (Transcrição da entrevista de Ana, grifo nosso).

Na fala de Ana, percebemos uma preocupação com a educação familiar e com o caráter facultativo determinado pelas novas políticas governamentais para o ensino da língua espanhola, uma vez que ocorreu a revogação da lei 11.161 de 2005, que instituiu até então a obrigatoriedade do ensino de Espanhol no Brasil. É lamentável que, os estudantes brasileiros estejam perdendo a oportunidade de compreender sobre uma língua que lhes interessa de fato e de direito. Concordamos com Barros, Costa e Galvão (2016), quando apontam alguns fatores que têm incomodado os professores de línguas, dentre eles, o fato de a oferta obrigatória do espanhol ser negligenciada em favor da histórica hegemonia da língua inglesa e do descaso do poder público de nosso país. Para muitos professores, parece estar ocorrendo um retrocesso na educação básica.

A escola por si só não consegue suprir todas as necessidades educacionais e a ausência de educação familiar em muitos aprendizes se configura como obstáculo na sala de aula. Mesmo com tais dificuldades, Ana compreende que estudar uma língua estrangeira pode contribuir para o futuro dos alunos não apenas no sentido de aprender os conteúdos propostos, mas auxiliando-os a desenvolverem autonomia. Ou seja, ela entende o ensino preocupado com a agência e a cidadania ativa dos aprendizes (JORDÃO, 2010; MONTE MÓR, 2013).

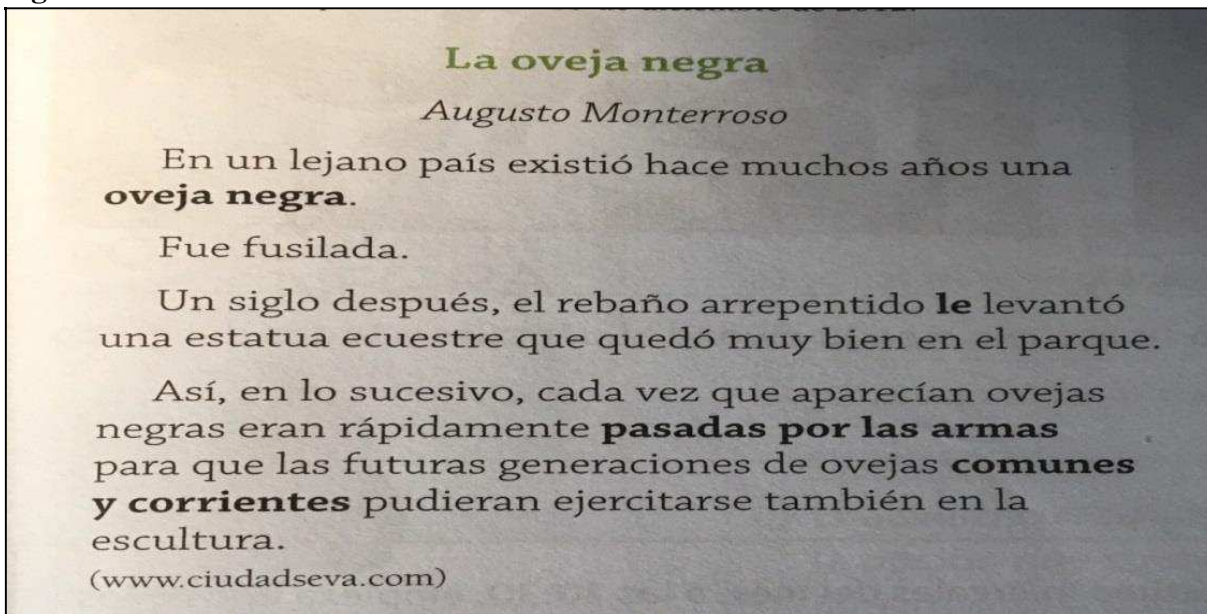
Rajagopalan (2011, p. 60) lembra que “o professor [de línguas] deve assumir seu papel de educador e não de mero ensinador de línguas”. O professor como educador necessita entender a educação para além da sala de aula. Como asseverou Monte Mór em uma entrevista²³, o ensino de línguas na pós-modernidade contribui para o empoderamento dos sujeitos. Como qualquer outra disciplina da educação básica, o ensino de línguas deve ser pensado dentro de um papel educacional. Foi-se o tempo em que a língua estrangeira era tida como acessória apenas para preencher uma lacuna curricular. Há, contudo, um caminho para a criticidade no posicionamento de Ana, ao entender que o ensino de língua espanhola deve

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zwcxfy6zON4>. Acesso em: 10 mar. 2017.

levar os aprendizes a refletirem sobre questões, partindo do contexto escolar para um contexto local em sua comunidade, podendo constituir o movimento de expansão de perspectiva, como denomina Monte Mór (2013).

Em uma das aulas, Ana pede aos alunos para lerem o seguinte texto:

Figura 18: Lectura en las selectividades.



Fonte: Cercanía Joven. Volume 2. Unidad 1, p. 100.

O texto aborda história de uma ovelha negra diferente das demais do rebanho. A proposta do texto, em nossa visão, é mostrar as diferenças existentes entre as ovelhas, e fazer um diálogo com a realidade preconceituosa existente na humanidade. As pessoas que são diferentes de um padrão ditado pela sociedade tendem a ser marginalizadas e excluídas. Ana pede voluntariamente para um aluno ler o texto em voz alta. Durante a leitura, ela vai corrigindo o vocabulário, traduzindo algumas palavras desconhecidas pelos aprendizes e fazendo alguns questionamentos: Vejamos:

Excerto 3

(...) Vocês entenderam o texto? (...) quem poderia resumir por favor? conta a história de que... o que foi que aconteceu com ela? (...) olha... esse último parágrafo... leiam novamente de forma silenciosa... (...) o que vocês entenderam aqui... olha que **hipocrisia**... (...) Todo mundo já ouviu falar em ovelha negra...cada vez que aparecia uma ovelha negra eles faziam o quê (...) matavam né? (...) (Transcrição de aula de Ana, grifo nosso).

Ana menciona a palavra “hipocrisia” por entender que a discriminação entre o rebanho levava à morte de cada ovelha nascida diferente das outras. Nesse contexto, é possível que os alunos pensem em sala de aula sobre possíveis preconceitos (racial, de gênero, social). É

possibilitado ampliar as perspectivas dos aprendizes, mostrando-os até que ponto a sociedade pode chegar quando se sente ameaçada pelo diferente, no caso “uma ovelha negra”. Quantas ovelhas negras existem por aí, sendo apontadas e mortas pelo simples fato de serem diferentes em algum aspecto. Retomando o conceito de agência proposto por Jordão (2010, p. 432), há, nessa aula, “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo. O desenvolvimento do LC ocorre a partir de pequenos momentos nos quais os aprendizes têm a oportunidade de se libertarem das amarras preconceituosas da sociedade. Nessa perspectiva, a linguagem é tida como elemento libertador (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) e o texto mediado por Ana, que retrata um cenário de preconceito e marginalização, é visto como local de luta, negociação e mudança (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Logo, “a língua é tida como um recurso dinâmico para a criação de significados por ambas as abordagens (comunicativa e crítica), mas, no letramento crítico, enfoca-se a dimensão sócio-histórica desses significados”. (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

No Excerto 4, Ana, inicialmente, retoma o conteúdo visto na aula anterior de modo a reforçá-lo para o melhor entendimento dos alunos e para que eles façam a atividade proposta. Para tal, foi pedido aos aprendizes que relesem novamente o texto. Assim, a aula continua em um movimento de explicação da gramática e de termos, os quais os alunos não compreendem na língua espanhola e na língua materna. Nessa aula, pudemos observar uma prática instaurada no paradigma moderno que centraliza o conteúdo gramatical como principal ponto da aula. No entanto, além da gramática, outro ponto pode ser destacado, quando Ana faz uma pausa para explicar as outras línguas, além da língua espanhola, existentes em alguns países hispânicos:

Excerto 4

[...]

(...) La lengua es pues, el nudo de nudos, quer dizer os laços dos laços...o principal laço que une e constitui a pátria, não existe pátria sem a sua língua... é tanto que...quando um país invade o outro, a primeira coisa que faz é tentar tirar as pessoas de falarem sua própria língua, para desfazer daquele povo né... Por exemplo, no Paraguay, no Chile em alguns países se fala ainda o idioma... no Paraguay fala ainda o **Guarani**, em casa é a língua familiar né... a língua oficial é o espanhol... por exemplo no Chile também tem a sua própria língua que é o **Quétchua**... Em outros países por ai... na África e outros...(incompreensão) que tem seus outros dialetos também, né...(incompreensão) (Transcrição de aula de Ana).

[...]

Excerto 5

(Incompreensão)

[...]

((na África também se fala espanhol, inglês e por ai vai...)) (Nota de campo da aula de Ana)

Ana explica para os alunos a importância da língua para o povo e para a pátria, mediante a frase do texto “La lengua es, pues, el nudo de los nudos”. Percebemos a importância dada por Ana às línguas estrangeiras. Estudar uma língua estrangeira na educação básica deve estar além dos interesses políticos e econômicos. Tal objetivo apresenta impacto direto na construção das subjetividades. Uma língua estrangeira deve ser entendida como parte importante para a construção da identidade do sujeito-aprendiz. Essa questão identitária é mais um item que permeia as diferentes discussões sobre a pós-modernidade. Em uma educação via letramento crítico, é interessante compreender o ensino da língua espanhola como algo propício para a construção de novos saberes e não somente para fins específicos.

Ana menciona que em vários países há uma língua oficial e línguas faladas apenas em família, como, por exemplo, o guarani no Paraguai. Ela explica aos aprendizes a força que a língua possui desde os primórdios e relata que antigamente, quando os países eram colonizados, a primeira mudança estabelecida era aprender o idioma oficial do colonizador. Os aprendizes têm a oportunidade de compreender um pouco sobre peculiaridades da língua-alvo e perceber que não é só espanhol que se fala nas regiões do Peru e Chile.

Outro momento importante para desenvolver a consciência crítica dos aprendizes ocorre quando Ana menciona a África como sendo plurilíngue. Apesar de ela não ter se estendido nessa discussão, que achamos pertinente, já que muitos aprendizes não têm ideia que a África é um continente onde se fala vários idiomas (inglês, francês, espanhol, e outras línguas), Ana compreende a importância de Uma sala de aula que abre espaço para construção de sentidos. Ao estudar a língua como uma prática social, corrobora a perspectiva do letramento crítico e permite que os aprendizes (re)descubram novos caminhos para agir perante a sociedade. (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Em uma sala de aula de língua estrangeira, nos deparamos com diferentes maneiras de apreender e respeitar o mundo, outras culturas, outras vivências. Nesse contexto heterogêneo, para que a formação de aprendizes em cidadãos críticos possa acontecer, torna-se necessário que professores atuantes reflitam na e sobre sua prática, tendo em vista o contexto do qual fazem parte, dentro e fora da escola. Para exemplificarmos esse momento, utilizaremos algumas notas de campo feitas nas aulas e durante a entrevista com a professora Ana:

Excerto 6

Conversando sobre a formação de Ana, na entrevista, chegamos a uma discussão relacionada ao professor que se coloca na posição de detentor majoritário do saber. Em um dado momento Ana comenta que: **“os alunos não são obrigados a saberem tudo... nem nós professores sabemos, que dirá eles”** ... Ana relata que sempre refletiu sobre o que fez ao longo dos 36 anos de ensino, que nunca se apegou a nenhum método específico, e afirma **“mas eu sempre quis melhorar minha forma de ensinar”**. (Transcrição de entrevista de Ana, grifo nosso).

Zeichner (1993), Schön (2000), Coracini (2003), dentre outros, têm retratado a importância do professor reflexivo. Aquele que para por determinado momento e pensa sobre o que fez, o que está fazendo, possibilitando descobertas as quais contribuam para a aprendizagem em suas comunidades de ensino. Observamos na fala de Ana essa reflexão, quando assume a identidade de professora e tem consciência de que deve sempre encontrar melhores formas para ensinar a língua espanhola. Ana não é uma professora iniciante. Mesmo possuindo uma experiência de 36 anos, ela se admite como ser incompleto e entende que não é possível conhecer tudo: nem professores, nem aprendizes. Essa postura condiz com a pós-modernidade a qual argumenta em favor de um saber construído e fragmentado, não pressupondo métodos estabelecidos para dar conta de respostas ou problemáticas que nem sempre são possíveis conhecer.

Sobre a flexibilidade metodológica a qual Ana menciona ter, Jordão (2014, p. 204) esclarece que “a perspectiva do LC não segue modelos predeterminados, mas também não é uma pedagogia sem princípios”. A autora emprega o termo “igreja aberta” para trazer a noção de abertura, de diálogo, assim “instaurando um projeto pedagógico que se aproxima mais das perguntas do que das respostas, da instabilidade do que da totalização, da instabilidade do que do controle”. (JORDÃO, 2014, p. 214). Corroborando tal reflexão, Kumaravadivelu (2003, p. 2, tradução nossa) afirma que os professores necessitam “tornar-se pensadores estratégicos assim como profissionais estratégicos. Como pensadores estratégicos, eles precisam refletir sobre necessidades, desejos, situações e processos de aprendizado e ensino específicos²⁴”. Em tempos de globalização, não há como negligenciar a realidade que os aprendizes trazem de suas vivências para a sala de aula. Nesse caso, a sala de aula se configura como espaço propício para a mobilização de saberes, considerando a vida prática de cada aprendiz.

Quando questionada sobre a importância da cultura, Ana relata que:

²⁴ In other words, they have to become strategic thinkers as well as strategic practitioners. As strategic thinkers, they need to reflect on the specific needs, wants, situations, and processes of learning and teaching.

Excerto 7:

Ana: (...) Acho importante... só que não há tempo... NÃO HÁ TEMPO (...) eu peço a eles pra... pra... olhar internet (...) porque... porque na internet tem tudo né? (Transcrição de entrevista de Ana).

O “tudo” a que Ana se refere nos faz entender sobre o impacto causado pelas novas tecnologias no ensino-aprendizagem de uma língua. No entanto, Ana não especifica o que necessariamente é importante buscar nesse meio. Sabemos da importância da era digital, porém é preciso direcionamento para que esse recurso seja usado a favor de uma educação para a cidadania, uma vez que a comunicação nos dias atuais segue numa via tecnologizada. Logo, as formas de ler e escrever se mesclam com várias modalidades resultantes das tecnologias que permeiam as novas linguagens e modificam as formas de ensino-aprendizagem, segundo Monte Mór.²⁵

A cultura em sala de aula não deve ser trabalhada apenas de forma acessória. De acordo com Serrani (2005, p. 15), há justificativas de falta de tempo, “muitas vezes alegada para justificar o caráter acessório dado às questões sócio-culturais” no ensino de LE. Essa justificativa se faz presente na fala de Ana (Excerto 7). A visão do ensino na pós-modernidade não objetiva alcançar o mero saber de conteúdos previstos no currículo escolar, “mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver favorecendo ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”. (MORIN, 2003, p. 11). Durante todo o período que estivemos observando as aulas, confirmamos poucos momentos voltados ao trabalho com os aspectos culturais. No entanto, destacamos um dos momentos da aula de Ana na qual sua prática pedagógica conduz o aprendiz a desenvolver a competência intercultural e a consciência crítica.

Ana propõe uma atividade da seção específica do LD para o trabalho com aspectos culturais. A seção se intitula: *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*. O tema principal dessa unidade é trabalhar aspectos relacionados à moda, fazendo uma contextualização entre Brasil e Peru. A proposta elaborada pelo manual do professor para essa atividade é de trabalhar especificamente a cultura do país da língua-alvo, fazendo com que os alunos identifiquem também elementos na sua própria cultura, inclusive local (da sua região, do seu meio social).

No exemplo da Fig. 19, mostraremos dois questionamentos trabalhados pela professora e como ela explorou a criticidade dos alunos. O exemplo traz uma propaganda com produtos do Brasil e do Peru.

²⁵ Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zwcxfy6zON4>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Figura 19: Cultura en diálogos.



Fonte: Cercanía Joven. Volume 2. Unidad 2, p. 94.

O enunciado da questão 1(b) *¿Qué elementos identitários de Perú y de Brasil aparecen en estas propagandas?* e 1(c) *¿Qué prendas de vestir los anuncios reaccionan a la indetidade de cada país?* sugere que o aluno observe os textos verbo-visuais (Fig. 19) para identificar elementos pertencentes à sua cultura e à cultura-alvo. Nessa questão, o esperado é que os alunos apenas identifiquem esses elementos, mas a professora faz alguns questionamentos contribuindo para o desenvolvimento da atividade:

Excerto 8

O que vocês acham desses elementos que aparecem nas imagens relacionados a esses países? Esses elementos do Peru, também têm no nosso país? Porque vocês acham que colocaram a imagem de Ronaldinho junto com a propaganda do guaraná? na imagem que fala sobre o Inca cola, essa palavra “Inca” faz vocês lembrarem alguma coisa sobre o espanhol, das nossas aulas ou nas aulas de história também? (Notas de campo da aula de Ana).

Os questionamentos levantados pela professora permitiram que os alunos refletissem sobre os aspectos característicos de cada país que aparecem nas imagens, lembrando também aspectos históricos e percebendo elementos identitários da cultura-alvo para contextualizar com a cultura de seu país.

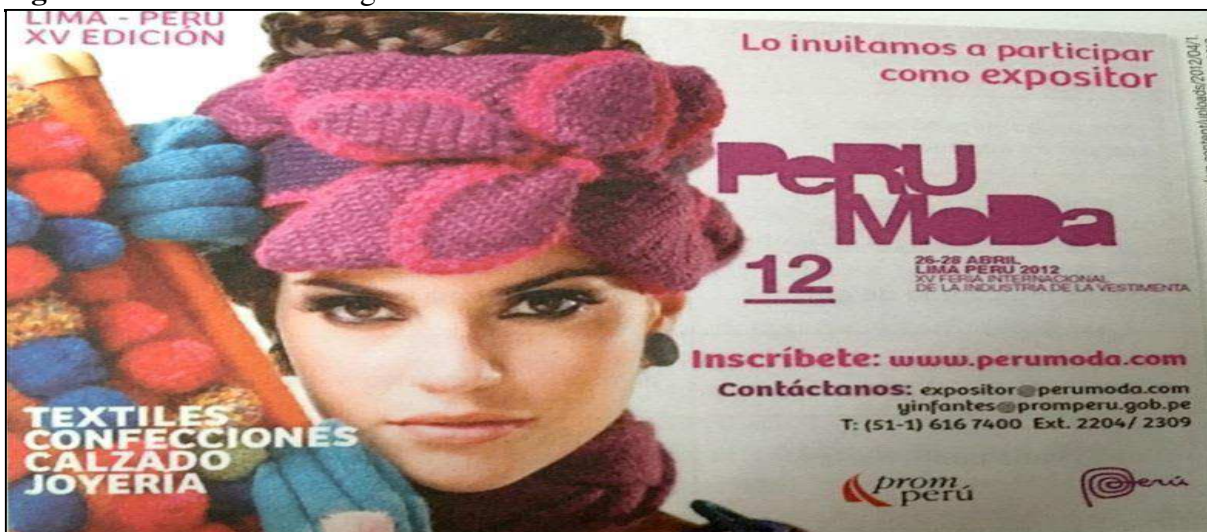
Os alunos fizeram comentários sobre a copa, sobre algumas bebidas que associavam aos costumes da língua-alvo e sobre a criatividade do anúncio, sendo necessário que a professora esclarecesse algumas noções equivocadas “o Peru é um país só de índios, no Peru eles não sabem o que é cerveja, Coca-Cola só existe no Brasil” que eles possuíam sobre o Brasil e Peru. A professora trabalhou a questão do Inca cola, já que os alunos não conseguiram associar o nome da bebida à historia cultural do Peru. Foi explicado que era uma bebida muito importante como guaraná no Brasil, que era a mais vendida no Peru, se tratava de um emblema cultural no país.

O trabalho com o letramento crítico proposto pelas OCEM (BRASIL, 2006) ocorre pois Ana teve a preocupação de não só ficar com as questões propostas pelo LD. Mas, procurou despertar a criticidade dos alunos de forma que eles não só identificassem elementos que aparecem nas imagens, mas, sobretudo, que compreendessem esses aspectos pertencentes à cultura do outro e da sua, através da uma construção de sentidos.

Acreditamos que esse tema esteja relacionado ao dia a dia dos alunos e desperta o interesse em compreender a cultura do outro através da sua, promovendo, na visão de Ruiz (2017, p. 54), “[...] uma aprendizagem culturalmente sensível a favor da construção desse diálogo entre culturas [...]”, permitindo, no entanto, que o aluno amplie suas possibilidades de agir em situações cotidianas, com postura questionadora, não preconceituosa, reflexiva e autônoma (SERRANI, 2005).

No exemplo da Fig. 20 e 21, apresentaremos questionamentos relacionados especificamente à moda, os quais permitem que o aluno estabeleça uma contextualização sobre o seu país e sobre o país da língua-alvo.

Figura 20: Cultura en diálogos.



Fonte: Cercanía Joven. Volume 2. Unidad 2, p. 9.

Figura 21: Cultura en diálogos.



Fonte: Cercanía Joven. Volume 2. Unidad 2, p. 95.

A questão trabalhada referente à Fig. 20 foi a 2(c) *¿Hay eventos de moda en tu ciudad? ¿Has asistido alguna vez, como son?* e 2(e) *Mira la siguiente figura y reflexiona: ¿qué son trajes típicos en un país? ¿Cuándo los usa la gente? e ¿Hay trajes típicos de tu ciudad o región del país?*. A 26 questão 2(c) (Fig. 20) apresenta um anúncio de um evento de moda no Peru. A questão 2(e) (Fig. 21) mostra uma fotografia de pessoas vestidas com roupas de uma região específica do país. Os alunos observaram aspectos relacionados à moda nesse país e puderam compará-los com o que sabem do seu país, mais especificamente, da cidade em que eles vivem. A professora também explorou um pouco da cultura local dos alunos com algumas perguntas.

Excerto 9

Vocês acham que a moda daqui de Campina Grande é muito diferente do país mostrado nessa imagem? As meninas usariam esse tipo de chapéu aqui no Brasil? Porque vocês acham que elas usam lá? E esse tipo de tecido, vocês tem alguma roupa com esse tecido? (Notas da aula de Ana).

As questões formuladas por Ana, no Excerto 9, têm o intuito de aproximar o aprendiz da língua-alvo, fazendo-os identificar e compartilhar o que sabem sobre elementos da sua cultura. Com os questionamentos da professora, é possível que os alunos deixem de priorizar a mera identificação ou localização de conteúdos culturais e reflitam mais sobre aspectos que caracterizam sua cultura e a cultura-alvo. Entendendo, por exemplo, a identidade cultural de cada povo através de um aspecto particular que é a moda, os gostos particulares de cada região; conceito de moda nos dias de hoje na sua cultura e na cultura do outro; o que eles

usariam e o que não usariam; o que mudou; o que permanece; o que pode vir a mudar futuramente.

A partir das indagações feitas pela professora, percebemos a exploração do letramento crítico dos alunos, pois os mesmos são levados a refletirem a respeito das diferenças de determinados grupos sociais, entendendo que a verdade “deve ser compreendida em um contexto localizado”. (BRASIL, 2006, p. 117).

No segundo momento das indagações, (Fig. 21), alguns alunos se mostraram preconceituosos em relação às vestimentas do Peru, fazendo comparações entre o tipo de vestimenta que aparece no anúncio e as da fotografia. Também fizeram comentários relacionados aos próprios colegas de sala, expondo seus ideais de moda, apontando colegas que, segundo seus conceitos, não entendiam de moda. Porém, a professora entrevistou, explicando-os que, em cada cultura, há maneiras diferentes de se vestir, de se comportar e que não são todas as pessoas que seguem os padrões de moda ditados pela sociedade.

A professora frisou também que a moda está relacionada a questões culturais e econômicas de cada região e que os alunos não poderiam julgar uma pessoa apenas pela sua maneira de se vestir. Percebemos outra forma de trabalhar o letramento crítico, levando os alunos a perceberem que: “Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade [...]; O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder [...]” (BRASIL, p. 117). Assim, ela tentou mostrar aos alunos que a verdade é relativa, pois as pessoas são diferentes, dependendo de seus gostos e de suas experiências de vida, podem ter opiniões totalmente diferentes sobre uma mesma realidade.

Na perspectiva de Serrani (2005, p. 15), percebemos uma “mediação sócio-cultural” negociando “conflitos identitários e as contradições sociais, na linguagem em sala de aula”. Nessa visão, momentos que fazem os alunos refletirem sobre seus conceitos, sua posição social, seu lugar permitem que se reconfigurem e saibam agir perante a sociedade de forma mais consciente e respeitosa. Esses momentos são importantes para que o aluno se reconheça enquanto cidadão pertencente a um povo, a uma cultura a uma sociedade heterogênea e fragmentada.

Percebemos especialmente, nessa aula, o que Mendes (2007, p. 119-120) apresenta como “uma relação dialética, construída em duas vias: da língua cultura-alvo em direção à língua/cultura do aprendiz e da língua/cultura do aprendiz em direção à língua cultura-alvo”. Conhecer mais sobre uma língua estrangeira não implica apenas em conhecer os seus aspectos linguísticos e comunicativos, “mas também aquilo que é contextualmente apropriado e socialmente aceito”. (RUIZ, 2017, p. 12).

Consideramos que o trabalho da professora com essa atividade do LD, proporcionou aos alunos uma troca intercultural, ao consideramos o que Serrani (2005) aborda como aprender um pouco da cultura-alvo, partindo sempre da sua. Os momentos de reflexão oportunizaram aos alunos compreenderem a sua realidade e a do outro, observando como os fatos culturais constituem uma sociedade e como estes contribuem para a forma de viver, de agir e de pensar.

O tema abordado relacionado à moda faz parte de uma proposta curricular cultural, nesse sentido acreditamos que trabalhar aspectos simples da vida cotidiana dos alunos despertou um pouco mais a visão crítica da sua realidade, entendendo o lugar cultural do outro, revendo possíveis (pré)conceitos. Segundo Serrani (2005, p. 32), “Os legados culturais e os domínios identitários, social e emocional do sujeito estão relacionados”. A construção de novos conceitos e a desconstrução de preconceitos podem se estabelecer em qualquer aula seja qual for a língua estudada, desde que ela seja planejada para que a mobilização de saberes aconteça.

A atividade proposta pelo LD e a mediação da professora permitiram o desenvolvimento de uma consciência crítica a partir do trabalho com a interculturalidade, sob a ótica do letramento crítico, pois proporcionou aos alunos o reconhecimento da cultura do estrangeiro a partir da sua (BRASIL, 2006, p. 117). Nesse caso, o trabalho com a interculturalidade é uma forma de minimizar alguns desses (pré)conceitos que os alunos possivelmente tenham a respeito do outro. A partir do momento que conhecem mais sobre aspectos culturais podem refletir sobre sua realidade e sua visão de mundo, evitando a supervalorização da cultura do outro em detrimento da cultura do aluno.

O vocabulário e os elementos linguísticos também foram abordados pela professora. No entanto, nessa análise nos detivemos apenas a momentos que a professora interfere na proposta de atividade do LD, com intuito de trabalhar a interculturalidade no ensino de língua espanhola. Acreditamos que questões relacionadas ao gênero propaganda (meio de circulação, público-alvo, a exploração do modo visual) também poderiam ter sido trabalhadas dentro do contexto cultural, como forma de contribuir para a aprendizagem da língua espanhola.

Percebemos que houve a busca pelo desenvolvimento do letramento crítico com os alunos, a partir das indagações feitas pela professora, que exploraram de maneira crítica e reflexiva seus posicionamentos, contribuindo para a construção de sentidos sobre aspectos culturais. Para que o ensino com trocas interculturais aconteça de forma colaborativa e transformadora, seria necessário chamar mais atenção para um currículo que incluísse “[...] o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos

[...]”, entendendo que em cada cultura existe uma variedade de grupos “[...] (regionais, sócio-econômicos, de gêneros, religiosos, de imigrantes, urbanos, rurais, etc.); e cada um desses grupos possui seus próprios conjuntos de valores e crenças”. (BRASIL, 2006, p. 102).

Descaminhos para a criticidade

O que se espera da escola pública e do ensino de línguas estrangeiras é um processo de interação com a sociedade. No entanto, percebemos ainda um ensino descritivo que não possibilita estabelecer um elo significativo entre os conteúdos estudados e a vida prática dos aprendizes. Apesar de termos analisado no tópico anterior alguns momentos e/ou caminhos para a formação crítica dos aprendizes, na prática pedagógica da professora Ana, ficou evidente que parte de suas atividades ainda estão situadas no estudo da metalinguagem com exercícios contínuos de prescrição gramatical, impossibilitando os aprendizes de construir criticamente significados.

Segundo Costa, E. (2012, p. 914), há um descompasso entre o que se preconiza para o ensino de línguas estrangeiras, “por meio dos programas criados pelo MEC e da definição de parâmetros/orientações para a Educação Básica, e o que acontece na prática”. Comprovamos tal descompasso durante a entrevista e em várias aulas de Ana nas quais ela se volta apenas para a gramática de forma quase descontextualizada, trabalhando texto como pretexto para esse ensino. Esses momentos nos revelam uma filiação de Ana, também, ao paradigma moderno o qual não atende às necessidades e às exigências no que concerne à pluralidade e à diversidade dos tempos atuais. Vejamos alguns Excertos para exemplificar tais momentos.

Durante a entrevista, Ana menciona a gramática da língua espanhola como um dos principais suportes para o ensino; na sua prática em sala de aula, não foi diferente. Questionamos Ana sobre a maior dificuldade enfrentada por ela na escola e sobre o que ela acredita ser importante ensinar na comunidade onde leciona. Pudemos constatar de fato uma grande vinculação da professora com as raízes tradicionalistas do ensino, nas quais a concepção de língua(gem) é voltada, na maior parte do tempo, para a gramática e para a comunicação:

Excerto 10

Ana: (...) Se eu pudesse mudar algo nas normas ou regulamentações... eu aumentaria o número de aulas de espanhol para duas... eu acho uma injustiça muito grande inglês ter duas aulas e espanhol só ter uma... **já que a gramática é muito difícil** e muito parecida com o português...eles não sabem nada de português... pra você ver, agora mesmo eu tô dando **acentuação**... eu tenho que explicar nas duas... porque se eles não sabem português como

vão aprender espanhol. (...) Eu trabalho mais **textos** com eles, porque o mais importante é o vocabulário... Entendeu? visando o enem... porque o enem traz... o enem... o enem é so um texto e cinco perguntas sobre o texto.. então eu trabalho... **a gente dá gramática porque tem que dar mesmo...** (Transcrição da entrevista de Ana, grifo nosso).

No excerto que acabamos de apresentar, Ana menciona a importância de um trabalho com interpretação de textos para a prova do Enem. É possível perceber que ela entende a importância desse trabalho, em especial com o vocabulário, sobretudo por causa da cobrança no exame de vestibular. Mesmo assim, Ana, em muitas de suas aulas, usa a gramática como o fator mais importante para a aprendizagem, deixando de lado momentos voltados à construção de sentido a partir de tais textos. Outro ponto importante mencionado por ela e recorrente na fala de muitos professores de língua espanhola é a baixa carga horária da disciplina. A mundialização do inglês com sua propagação dos ideais globalizantes (KUMARAVADIVELU, 2006) e a sua hegemonia no mundo pós-moderno, sobretudo na educação básica configura-se como fator desmotivador para Ana. Os aprendizes necessitam estudar inglês para o comércio, para as comunicações, para a mídia e para a tecnologia, dessa forma o ensino de uma língua estrangeira é visto para um fim comercial e não para mobilização de saberes e construção de criticidade. Essa situação põe em relevo as crenças construídas sobre a superioridade de algumas línguas em detrimento de outras. Logo, não se reconhece a importância do ensino de língua espanhola ou de qualquer outra língua que a comunidade escolar necessite.

Ana, em algumas aulas, explica os conteúdos (*cómo los pronombres sujetos, las conjunciones e la acentuación*) recorrendo à tradução de palavras que não estão no entendimento dos alunos, apoiando-se em exemplos escritos no quadro, mas sem nenhuma contextualização. Nesses momentos, há a intenção de construir sentidos juntamente com os aprendizes, por meio de perguntas retóricas e aplicação da gramática em frases prontas elaboradas por Ana, ao longo da explicação:

Excerto 11

[...]

Ana: *Los pronombres sujetos*, certo? primera, segunda, terceira.... singular... primera, segunda terceira... plural... Agora vamos a *ver los posesivos* ...enfim... a mesma coisa de português se vocês sabem. (...) quais são os pronomes possessivos em português? primeira pessoa... meu teu e seu...certo... então olha... este livro é seu... mas em espanhol sempre usa a segunda pessoa ... este lápis é meu... este caderno ai é seu... certo? então se eu estiver falando com a pessoa teu...este livro é teu... então (...) primeira do plural? meu e de outra pessoa? nosso...teu e de outra pessoa? vosso... e dele

e de outra pessoa? seus...porque deles já é a contração de DE... mais eles...ai.. olhe... o pronome possessivo, o que acontece com ele? ele acompanha... ele acompanha -- meu livro – (...) agora, eu digo o livro é meu... aqui ele está acompanhado?... não está acompanhado... [...] (Transcrição de aula de Ana).

Excerto 12

Ana: Respiração... para... pra escutar e assimilar.. certo?

[...]

Ana: Gente... já começou de novo foi? olhe vai ser o jeito eu pedir pra sair... pq quem não tiver interessado eu peço... olhe pode sair não tem problema...

Las conjunciones... vocês sabem mais ou menos em português o que é uma conjunção? um conectivo ? sabem o que um conectivo?

Então...conjunção é uma palavrinha invariável... o que é uma palavra invariável? que nem vai pro plural nem singular... é uma palavra fixa... então...

Nós temos em português, as conjunções... de coordenação né? coordenativa...vamos ficar só com algumas que temos diferença em espanhol...que mudam... só as diferenças que a gente vai ver... por exemplo as que mais se usa...

vamos ver a conjunção „e“... a gente fala „i“, mas se escreve com „e“... é uma conjunção que da ideia de quê? eu trabalho e estudo... de adição...então... uma conjunção coordenativa aditiva.. em espanhol também da a ideia de... adição... só que... então...em português as aditivas? as coordenativas? aditivas, adição... o que mais? adversativa que é oposição. Por exemplo, ele veio pra escola, mas não assistiu aula, certo? ele estava na sala, mas não quis assistir aula... porém, não quis assistir aula... todavia, não quis assistir aula, no entanto, não quis assistir aula...então... oposição, elas são chamadas de adversativa... em espanhol também... (Transcrição de aula de Ana).

[...]

Percebemos uma coerência entre a fala de Ana na entrevista (Excerto 10) e em momentos de prática em sala de aula (Excertos 11 e 12). A afinidade com o ensino tradicional da gramática fica comprovado na sua fala e na sua prática. A intenção de identificar e classificar pronomes e conjunções a partir de atividades mecânicas prioriza o ensino do conteúdo formal em detrimento do desenvolvimento de um cidadão crítico. Nos termos de Jordão (2010, p. 434), a ênfase da aprendizagem recai “no uso mecânico de estruturas linguísticas (gramaticais e/ou lexicais)”.

Não advogamos a favor do abandono do ensino da gramática e das estruturas linguísticas. Afinal, sabemos que o aprendiz necessita conhecer tais estruturas para progredir em sua compreensão. Entendemos que, quando se discute o ensino da gramática via letramento crítico, o assunto se torna bastante controverso (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Porém, em tempos globalizantes, é preciso avançar diante de uma atitude que considere a gramática reduzida aos atos de fala, para oportunizar ao aprendiz o desenvolvimento de uma consciência crítica com relação à língua estudada. Isso também se torna possível mediante o ensino da gramática em uma perspectiva que vise o LC.

Dessa forma, a gramática deve ser contextualizada, a partir das características do texto, de temas trabalhados e das necessidades dos aprendizes percebidas nas aulas. Segundo Jordão e Fogaça (2007), “o conhecimento gramatical formal deve vir subordinado ao conhecimento discursivo da construção de sentidos” e manter “coerência com a abordagem da língua como discurso”. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 96).

Nos Excertos 11 e 12, mostramos alguns momentos das aulas em que Ana se detém apenas ao trabalho com a gramática sem contextualização, referindo-se às semelhanças do espanhol com a língua materna. De acordo com Coracini (1972), os saberes experienciais do professor, conhecimento advindo da prática docente, são aqueles nos quais a maioria dos professores se baseia para realizar seu trabalho. É possível percebermos esse argumento, pois Ana, em um dos momentos da entrevista, esclarece que aprendeu muito sobre gramática na sua graduação.

Assim, ainda é visível que Ana possui uma noção de língua como instrumento de comunicação. E, partindo dessa concepção, que se filia à teoria da comunicação (SOARES, 1998b), em muitos momentos, ela vê o ensino de língua fundamentando-se na apropriação do código fechado e abstrato. Nessa concepção de língua, o aprendiz conhece o sistema alfabético e a gramática, para que possa utilizar o código, ora como emissor – codificador –, ora como receptor – decodificador. Na concepção de Rojo (2009), as escolas estão ensinando na maior parte das aulas as regras e os padrões linguísticos se esquecendo do contexto e da interação que o aprendiz deve fazer com os conteúdos abordados. Vejamos outro momento da prática de Ana na qual ela usa um texto como pretexto para exploração dos aspectos linguísticos e como forma de “forçar” os aprendizes a lerem:

Excerto 13

[...]

Ana: Vocês vão anotar no caderno todas essas palavras que estão sublinhadas no texto.... certo? Enquanto eu faço aqui a:: chamada. (...) anotem as palavras:: quando vocês leem vocês vão tentar responder no caderno... só as respostas dessas perguntas sobre o texto, certo? depois que copiarem todas as palavras sublinhadas:..

[...]

Ana: **Quando vocês terminarem de copiar todas as palavras sublinhadas é porque já leu todo texto...** vocês vão lendo:: e a medida que vão vendo as palavras sublinhadas vão anotando. :: :: aí a gente conversa sobre isso::

[...]

Ana: então vamos ver o texto:: :: eu já disse as notas de quem tá aqui?

[...]

Ana: vamos ver o texto... vamos ver o texto...vamos ler pra gente pronunciar as palavras corretamente... então, igual a português... a primeira... eu não vou ler o texto todo que a minha garganta não aguenta não. Então... **un cuento**

sin acento...então todas essas palavras necessitam de acento. Todas elas, certo? então, copiem ai...já copiaram todas?

[...]

Ana: *Creais*...:: tem acento aonde, creais? *cre::a::is:::...*certo, *cre::a::is:::...* *creais*... então esta palavra.... *aguda, grave?* ela, porque que ela é acentuada? não é por causa do hiato... olha... *cre::a::is:::...*

[...]

Ana: Então... em português tem essa mesma palavra só que em português ela não é acentuada... então em espanhol, quando a palavra termina dessa forma... quando forma um hiato... então... acentua a vogal mais forte.. *creais...comprenderéis*, onde é o acento? (Transcrição de aula de Ana, grifo nosso).

Na fala de Ana “Quando vocês terminarem de copiar todas as palavras sublinhadas é porque já leu todo texto”, percebemos que ela utiliza o texto para o ensino de gramática e para conduzir os aprendizes a lerem. Ana, em nenhum momento da leitura do texto, atenta para aspectos culturais ou de construção social; o foco dela mais uma vez recai sobre a gramática, almejando reforçar o conteúdo sobre acentuação visto na aula anterior.

A questão do ensino centralizado na gramática ainda faz parte de muitas realidades escolares. Pudemos constatar tal fato em muitas aulas de Ana. Essa concepção vai de encontro à perspectiva do LC, onde a língua “é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social”. (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139). Na perspectiva crítica adotada por nós nesta dissertação, entendemos que as questões gramaticais ou linguísticas devem partir de um contexto situado. Os PCN (BRASIL, 1998) adotam uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Segundo essa perspectiva, a língua entendida como social e histórica possibilita aos sujeitos significarem o mundo e a realidade. “Assim, aprendê-la é aprender não só conhecer as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”. (BRASIL, 1998, p. 24).

O entendimento sobre concepção de língua, no documento, é contrário ao ensino da gramática prescritiva como foco central e desvinculado de um contexto de uso. O documento sugere que se use o saber linguístico do aluno, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais. Deve-se desenvolver atividades interativas em que a língua seja considerada um processo discursivo, valorizando a natureza social e interativa da linguagem. Nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 144), “o problema com a gramática não está propriamente nela, mas na concepção de gramática (e de língua) que orienta muitas vezes nossos cursos”. É necessário abandonar o conceito de gramática relacionado estritamente ao conceito de certo e errado. Pois, “A gramática – normativa, prescritiva e proscritiva – pautada na norma culta,

modalidade escrita, não é a única que deve ter lugar na aula de língua estrangeira, nem deve ser o eixo do curso” (BRASIL, 2006, p. 144). Dessa forma, evidenciamos uma prática pedagógica, em certos momentos, cristalizada em uma era que não condiz com a realidade dos aprendizes.

Segundo Garcez (2008, p. 52), o ensino voltado para as questões linguísticas deveria girar em torno de perguntas como: “Quem sou eu nesse mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo?”. Nesse contexto, conceber a educação linguística que privilegia o letramento crítico dos alunos é possível desde que se compreenda as diversidades existentes na língua. Ainda segundo Garcez (2008, p. 54), na educação para a criticidade, é necessário um ensino que não dê “as costas ao mundo que acontece na diversidade e, mais particularmente, na língua que é objeto dos encontros, nas aulas de Língua Estrangeira”.

Acreditamos na urgência de mais investimentos em cursos e projetos voltados à formação para professores da educação básica, para que estes não permaneçam arraigados em uma prática descontextualizada. Não há um desejo ou intenção de excluir os conteúdos gramaticais ou linguísticos do currículo, muito menos desmerecer totalmente a prática pedagógica da professora Ana. Não queremos com isso desclassificar a importância dos princípios tradicionalistas da linguagem, mas trazer para o debate questões que dizem respeito a um olhar mais crítico e reflexivo sobre os estudos linguísticos na contemporaneidade. Reafirmamos, em consonância com as OCEM (BRASIL, 2006), com Monte Mór (2011) e com Jordão (2007), um ensino voltado para as demandas da sociedade contemporânea. A gramática, sem dúvida, está imersa nessa realidade, porém torna-se importante “ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas [...]”. (BRASIL, 2006, p. 111).

É importante registrar que a professora Ana parece não se dar conta de que, em momentos de suas aulas, estabelece um ensino classificatório em que o texto é apenas, ou predominantemente, pretexto para o ensino da gramática. Identificamos essa forma de agir como um ato incoerente com a realidade vivida pelos aprendizes. Em consonância com Duboc (2014), acreditamos em uma prática voltada para:

O trabalho com temas relevantes e atuais para o aluno; O uso de exemplos que fazem sentido para o aluno; **A ênfase ao texto e não à gramática;** O

trabalho com gêneros discursivos variados; **O ensino de gramática de forma contextualizada (ou seja, partindo dos textos) [...]**. (DUBOC, 2014, p. 211, grifo nosso).

Deve-se dar ênfase ao texto, permitindo trocas e diálogos, onde a gramática deve ser abordada de forma contextualizada, tendo em vista a necessidade dos aprendizes. A proposta de Ana, ao ensinar a gramática, parte do texto, mas quase inexistente o diálogo propício à criticidade. Entendemos que por trás dos verbos, substantivos, adjetivos e conjunções há uma realidade para ser questionada pelos aprendizes, no sentido de compreender o que o texto propõe e em que medida ele poderá ser útil para os aprendizes dentro e fora da escola.

Durante a entrevista, Ana fala sobre o fato de os alunos não estarem tão interessados em aprender e que não gostavam de ler. Logo foi questionado se ela conhecia alguns recursos mais próximos da realidade dos alunos, como, por exemplo, o trabalho com imagens, com músicas e com vídeos ou se ela já tinha ouvido falar na multimodalidade e nos multiletramentos. A mesma, timidamente, faz sinal negativo com a cabeça e afirma nunca ter ouvido falar sobre os “termos”. Já sobre o trabalho com imagens, ela diz que aborda alguns textos com imagens, no entanto, afirma que:

Excerto 14

A imagem pode ser mais rápida para eles entenderem a mensagem, mas o **vocabulário** eles não vão entender...ele só vai entender...alguém só aprende lendo... porque que esse **vocabulário** desse povo é pouco ? porque eles não ler... por exemplo...tem muita palavra que é igual e eles não sabem o significado...(...) então como é? você só usar, imagem, imagem, imagem eles não aprendem... **só aprendem lendo**...o pessoal da época da gente sabia um pouco mais, porque a gente lia muito gibi, lá em casa meus irmão iam muito ao cinema... na frente tinha uma feira de TROCA DE GIBI, lá em casa era cheio de gibi, livrinhos a gente lia muito...hoje em dia eles não leem um gibi...então, por isso que o vocabulário deles é...é... pouco né...(Transcrição de entrevista de Ana, grifo nosso).

Excerto 15

[...]

Ana: uma coisa é você: ler::: “Ana Beatriz”... outra coisa é você ler::: um texto e entender... a mente deles tá tão apressada que eles não conseguem parar...para pensarem...(Transcrição de entrevista de Ana).

Nos Excertos 14 e 15 percebemos certa limitação e até uma contradição de Ana em compreender o trabalho com as imagens. Para ela, toda essa rapidez causada pela pós-modernidade deixa os alunos com a mente apressada, por isso é que eles não conseguem mais interpretar os textos. Ela relata que antigamente as pessoas liam mais, só que Ana se refere à leitura linear, quando hoje é preciso considerar que estamos lendo a quase todo instante, seja na internet, na televisão, nos *billboards* (quadros de avisos), nas propagandas de ruas e até em

anúncios de preços no mercado. Por isso, o entendimento sobre texto para Ana se restringe apenas aos que são constituídos com palavras, ou seja, pelo modo verbal.

Essa percepção de rapidez e instabilidade, que Ana entende prejudicar em certos momentos os aprendizes advém das práticas de letramento que ela conhece de forma que o ideal de totalidade e universalização (JORDÃO, 2010) postulado pela pedagogia tradicional iluminista se faz presente. Tais fatos confirmam a necessidade de um ajuste do letramento crítico às práticas de Ana, possibilitando aos aprendizes, se posicionarem contra ou a favor do que leem/veem; e a entenderem a carga ideológica explícita e implícita, transmitida pelas imagens.

Mais uma vez, ressaltamos a importância de refletirem sobre as novas demandas educacionais conclamadas pela pós-modernidade. Kumaravadivelu (2003) afirma que professores precisam ter uma compreensão holística do que acontece em sua sala de aula a fim de compreenderem sua própria prática pedagógica em tempos digitais. Dessa forma, é preciso que conheça com mais profundidade seus aprendizes para que possam identificar lacunas e possibilidades de trabalhar conteúdos que desenvolvam a criticidade.

Sobre a questão de Ana nunca ter ouvido falar em multimodalidade ou multiletramentos, acreditamos ser pelo fato de que sua formação, na universidade, se deu há algum tempo. Logo, segundo Coracini (1992), os conhecimentos e experiências anteriores lhe conduzem a uma prática em sala de aula segundo padrões determinados pela tradição escolar e por hábitos didáticos/culturais adquiridos em sua formação. Ana possui *Smartphone*, utiliza o aplicativo *WhatsApp*, faz parte da rede social *Facebook* e usa o computador para pesquisas e estudos²⁶. Isso implica que ela não está alheia à tecnologia, mas falta uma formação que fomenta o uso das tecnologias em suas aulas, para que ela reflita sobre o quão importante é o trabalho com os (multi)letramentos críticos e com a multimodalidade na educação básica. A leitura, a escrita e a interpretação dos diversos gêneros discursivos não devem ser mais desenvolvidas em uma epistemologia convencional, na qual o ensino é linear e isolado das diferentes áreas do conhecimento.

Assumimos a importância de o professor conhecer sobre as teorias da multimodalidade e dos multiletramentos para que o ensino da língua espanhola ocorra numa perspectiva reflexiva e crítica. Essa prática de Ana em trabalhar na maioria das aulas apenas a gramática decorre do conhecimento que ela construiu ao longo de sua formação acadêmica. Assim, há uma influência do paradigma moderno, cujo ideal é buscar a totalidade e o

²⁶ Relatado por Ana durante a entrevista.

conhecimento do todo (DUBOC, 2007). Ana acredita que apenas o domínio da gramática é muito importante para o aprendiz.

A desmotivação dos aprendizes, relatada por ela em outro momento²⁷, talvez ocorra, em parte, por estarem estudando a língua espanhola em uma perspectiva distante da realidade deles (apenas observando as explicações da professora, copiando a atividade do quadro e identificando os verbos, adjetivos e conjunções dos textos). Assim, no espaço onde Ana se encontra, permeado por aprendizes jovens que acessam diariamente as redes sociais e são imersos no mundo digital, o trabalho com os textos não deve mais ser entendido com o objetivo de desvendar os sentidos que o outro, o autor, expressa (JORDÃO, 2010).

Uma das razões confortantes de professores em atuação não buscarem novos embasamentos teóricos é imaginar que as teorias estudadas em seu tempo de curso é o bastante para torná-lo um profissional capaz de dar conta das demandas em sala de aula. Vivemos em uma era onde a palavra-chave é mudança. O professor como mediador deve percorrer vários caminhos, refazendo-os, caso seja necessário, refletindo sobre suas ações (CORACINI, 2003), para que a formação dos aprendizes aconteça para a cidadania, conforme a perspectiva adotadas pelas OCEM (BRASIL, 2006).

Outro momento de impossibilidade de desenvolver a criticidade dos aprendizes ocorre no processo de avaliação da aprendizagem. Entendemos a avaliação como peça-chave para a formação crítica dos aprendizes. Não há uma proposta curricular em nosso país que elimine totalmente a avaliação da aprendizagem tal como é prevista nos documentos parametrizadores. Assim, para que o aluno avance em sua trajetória escolar e acadêmica, de alguma forma, faz-se necessário avaliá-lo. O que colocamos em cena é como essa peça-chave é tida na educação básica nos dias atuais. Acreditamos veementemente que a avaliação não pode ser tida como elemento acessório no ensino de línguas. Ela é parte importante do processo de ensino-aprendizagem e deve ser vista pelo professor como momento oportuno para desenvolver a criticidade dos alunos, tendo em vista o que foi construído em cada período didático previsto no plano de aula da professora. Assim, questionamos Ana sobre seu posicionamento a respeito da avaliação da aprendizagem em todos os sentidos possíveis:

Excerto 16

Minha filha... minha filha, olhe avaliar... eu sempre tive muito problema de avaliar, sabe? toda vida, tu acredita? eu já fui injusta e tenho remorso por isso, sabe... eu já deixei uma vez uma aluna reprovada por **poucos pontos**

²⁷ Relatado por Ana durante a entrevista.

(...) Mas, toda vida eu achei injusta, essa história de avaliação... (Trecho de entrevista de Ana, grifo nosso)

Percebemos nas falas de Ana uma preocupação com a avaliação, no sentido de mensuração. Ana reflete sobre suas ações e conclui que foi injusta em determinados momentos por atribuir notas não merecidas aos seus alunos. Coracini (2003), a partir de Shön, (2000) salienta a importância da reflexão na e sobre as ações para o desenvolvimento de uma prática pedagógica justa com objetivos estabelecidos em cada contexto de sala de aula, principalmente nos momentos de avaliar o aprendiz. Mesmo tendo uma forte preocupação em saber avaliar, tal prática, como sinônimo de mensuração apontada por Duboc (2007), ainda faz parte da realidade pós-moderna. No período que estivemos acompanhando as aulas, muitos momentos de avaliações foram realizados pela professora. Todos tinham a prova escrita em seu pedestal e conteúdos objetivos e estáveis (DUBOC, 2007)²⁸. Vejamos um exemplo:

Figura 22: Avaliação da aprendizagem.

ALUNO: _____ Nº _____ TURMA: _____

UN MALENTENDIDO

El señor y la señora Vázquez eran amantes de la buena vida. Tenían sirviente, hacían largos viajes de recreo y se alojaban en restaurantes de lujo. Pero gastaban más de que lo ingresaban y, en consecuencia, debían dinero a diversos establecimientos.

Una mañana que la señora Vázquez estaba a punto de salir para la peluquería, sonó el teléfono.

-¿Es usted la señora Vázquez? – preguntó una voz de hombre.

- No - mintió aquella automáticamente. – Yo soy la señora Gázquez.

Este era un viejo truco para defenderse de posibles acreedores.

-Habré marcado mal el número. ¡Qué pena, señora Gázquez!

-Por qué es una pena?

-Porque en un sorteo de la Caja de Ahorros provincial, a la señora Vázquez le ha tocado un chalet de dos plantas totalmente amueblado y con mil metros cuadrados de parcela en la isla de Ibiza.

-¡Voy para allá ahora mismo!

-Pero usted dijo que se llamaba “Gázquez”, y no “Vázquez”>

-Le dije que me llamaba “Vázques”, no “Gázquez”. ¡Es usted el que se empeña en llamarme “Gázquez”, señor!

(José Siles Artés)

1. Lee el texto y responde:

a) ¿Por qué el señor y la señora Vázquez eran amantes de la buena vida? _____

b) ¿Por qué los Vázquez debían dinero a diversos establecimientos? _____

c) ¿Adónde iba la señora Vázquez cuando sonó el teléfono? _____

d) ¿Qué le preguntó el hombre? _____

e) ¿Qué respondió la mujer? _____

f) Al responder, ¿la mujer dijo la verdad? ¿Por qué? _____

²⁸ Apresentamos apenas um exemplo de avaliação, mas salientamos que a professora realizou outras avaliações durante o período em que estivemos observando.

g) ¿Qué premio le había tocado a la señora Vázquez?

h) ¿En qué local y con qué metraje le había tocado el premio?

i) ¿Quién fue el culpable por el malentendido? ¿Por qué?

2. Subraya los verbos en pretérito imperfecto de indicativo:

3. Ahora, completa la tabla con las formas no personales de los verbos que subrayaste:

VERBO	INFINITIVO	GERUNDIO	PARTICIPIO
ERAN	SER	SIENDO	SIDO

Fonte: Elaborada pela professora Ana.

Nessa avaliação escrita proposta por Ana, o aluno é apenas orientado a ler o texto e compreender sobre a intenção do autor, identificar aspectos relacionados aos personagens presentes na história, além de transcrever os verbos de acordo com as formas (infinitivo, particípio e gerúndio). A concepção de aprendizagem é voltada para as práticas de letramento convencional, especificamente para o letramento autônomo e individual (STREET, 1984; SOARES, 1998a). Ou seja, o aprendiz compreende a mensagem do autor, retira os dados do texto, mas não mobiliza nem constrói um saber ativo e crítico. Ainda prevalece a concepção do texto como pretexto para ensino da gramática descontextualizada.

Duboc (2007), baseando-se em Prabhu (1987), afirma que a prática pedagógica de um professor nem sempre é movida pelo método de ensino adotado por ele; muitas vezes o professor tem um senso de lealdade a suas raízes. No caso de Ana, aos métodos que consideram a aprendizagem gramatical primordial no ensino de línguas. Mesmo trabalhando em alguns momentos questões culturais, sociais e saberes para a construção de sentidos, em sua prática de avaliação ela não retoma tais aspectos.

A avaliação como sinônimo de mensuração, de acordo com Duboc (2007) e Viana (1997), ainda é fortemente presente na pós-modernidade em diferentes contextos brasileiros. Evidenciamos tal fato nas falas de Ana em várias aulas:

Excerto 17

[...]

Ana: Gente vocês já sabem **as notas**?...

[...]

Ana: eu já dei **as notas** nessa turma?...

[...]

Ana: olhe quando for **na prova** viu...

[...]

Ana: isso vai cair **na prova** viu gente...

[...]

Ana: (...) Gente... posso começar?... olha... quem não tiver interessado eu peço...olha pode sair, não tem problema, **agora depois na prova...** (Transcrição das aulas de Ana, grifo nosso).

Excerto 18

[...]

Ana: (...) Agora é o seguinte gente... **o visto** vai ser por aula, certo? cada aula eu vou colocar **um pontinho do visto...** (Transcrição de aula de Ana, grifo nosso).

Os Excertos 17 e 18 trazem alguns momentos em aulas distintas nas quais Ana deixa entender a avaliação como sinônimo de mensuração. O seu discurso didático-pedagógico é perpassado por uma ideia de punição. Ou seja, para Ana, os alunos serão punidos com uma prova escrita, caso não fiquem atentos à aula. E até os próprios aprendizes possuem essa consciência punitiva da prova cristalizada em suas vivências escolares. A prova como mensuração os acompanha desde os primeiros dias na escola. Nessa visão, quem avalia detém um certo poder, pois quem ditará as regras dessa avaliação é o professor. Dessa forma, a avaliação no paradigma moderno constitui “a condição por excelência para realização dos atos de autoridade do professor”. (DUBOC, 2007, p. 58).

Outra forma de avaliação observada nas aulas é o que Ana chama de “contínua”. Para ela, o simples fato de fazer atividades extras já configura uma forma de avaliação contínua. Ao final, Ana soma a quantidade de vistos e atribui uma nota. Percebemos isso em vários momentos das aulas, quando chama aluno por aluno para contabilizar os vistos dados por ela e afirma que toda atividade vale nota. Constatamos, assim, a existência de concepções tradicionais, ligadas a teorias tecnicista comportamentais, quando Ana se refere à avaliação como um ato voltado para o domínio cognitivo sendo atribuída sempre uma nota como forma de constatar, verificar, testar a aprendizagem dos alunos, considerando apenas a gramática e a leitura em alguns momentos. A avaliação deve ser colaborativa (DUBOC, 2015) dentro do planejamento docente e deve estar em função do aluno e não em função da mensuração do produto da aprendizagem. Ainda conforme a pesquisadora, a avaliação deve ser situada e

negociada no sentido de evitar as verdades absolutas que emergem do próprio contexto no qual os aprendizes se inserem (DUBOC, 2015).

A LDB (BRASIL, 1996) prevê essa forma de avaliar e acredita que pode ser importante para a aprendizagem do aluno. No entanto, é necessário entendermos o que seria uma avaliação contínua que de fato contribua para a criticidade dos aprendizes, tendo em vista critérios preestabelecidos. O simples ato de fazer muitas avaliações e agrupá-las ao final para obter-se uma nota não configura uma avaliação contínua. De acordo com Sacristán (1998, p. 347, grifo nosso), “A avaliação contínua tem coerência pedagógica só se a entendemos desde a perspectiva informal com fins **(tran)formativos** [...]”.

Em consonância com a pós-modernidade, compreendemos a avaliação contínua (formativa), nos termos de Scaramucci (1998, p. 118), “como processo dinâmico, interativo e negociável, que extrapole o uso de testes e provas [...]”. Um ato de avaliar que se articule aos tempos presentes requer uma avaliação mediadora (HOFFMANN, 2002), oportunizando discussões entre alunos a partir de algumas situações desencadeadas em sala de aula. Situações que despertem a consciência crítica dos aprendizes. Logo, também, se faz necessária uma: “[...] ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa”. (HOFFMANN, 2002, p. 67).

Em termos gerais, a prática pedagógica de Ana revela um agir situado e contextual, quando se preocupa em levar os aprendizes a entenderem que os significados não são estáveis e que a vida em sociedade pode lhes proporcionar diversos confrontos. Esse posicionamento está em conformidade com os tempos globalizados onde conhecimento é compartilhado e construído conjuntamente, tal como é postulado pelo LC. No entanto, na maior parte de sua atuação, Ana situa sua prática pedagógica em um lugar estável, moderno, onde o conhecimento é tradicionalizado e estanque. Logo, em sua prática pedagógica, o moderno e o pós-moderno não só se entrecruzam (MOITA LOPES, 2013), mas, há uma vinculação maior, por parte de Ana, ao paradigma moderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. [...] É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (SARAMAGO, 1997, p. 387)

O ensino de línguas estrangeiras, em tempos pós-modernos deve reconhecer elementos que contribuam para a formação cidadã. Logo, enxergamos a sala de aula como espaço de constantes transformações e através desse espaço é possível que a sensibilização e a mobilização de saberes ocorram de maneira que os aprendizes se (re)descubram. Em meio às práticas de ensino cada vez mais híbridas, acreditamos em possibilidades de um trabalho que desenvolva a criticidade, não no sentido de formar aprendizes completos ou capazes de lidar com todos os aspectos complexos da vida, pois, como discutimos ao logo dessa pesquisa, não há como formar seres dotados de certeza absoluta. Nesse sentido, defendemos uma formação que possibilite aos aprendizes agirem em meio às incertezas da vida.

A nossa pesquisa evidencia o compromisso e preocupação com a nossa área de atuação profissional. Refletimos, então, sobre o ensino-aprendizagem de LE, especificamente a língua espanhola considerando a cultura e as relações interculturais, a multimodalidade e os letramentos como dimensões inerentes ao processo de formação cidadã. Para isso, retomamos os pontos substanciais do nosso trabalho, sem a intenção de repetir aquilo que já foi desenvolvido, mas com o intuito de guiar o leitor no percurso das nossas reflexões. Tomando essas considerações como ponto de partida, focalizamos a nossa análise partindo de três perguntas de pesquisa que, nortearam essa investigação e foram respondidas ao longo deste estudo.

A primeira pergunta: É possível perceber possibilidades para uma formação crítica no livro didático usado pela professora? Como? Foi respondida a partir da primeira categoria presente em nosso capítulo analítico, e contemplou nosso primeiro objetivo específico, qual seja o de analisar as atividades do livro didático adotado para o 2^a ano do Ensino Médio, tendo por base uma formação para criticidade. Nessa categoria, percebemos que como recurso, o LD analisado traz conteúdos que promovem a expansão do conhecimento, mediante um trabalho cultural que propõem um diálogo entre a língua de origem e a língua-alvo, bem como a interação com a leitura multimodal através do uso de imagens. Dito isto, essa pesquisa mostrou que o LD adotado pela escola apresenta conteúdos sócio-culturais que,

se trabalhados na perspectiva do letramento crítico, podem promover uma formação que provoque no aluno o despertar de uma consciência crítica, entendendo aspectos da sua própria cultura e da cultura do outro.

O importante é que esse trabalho sócio-cultural não seja relegado aos aspectos linguísticos, mas que seja contextualizado e permita ao aluno se colocar no lugar do outro e reconhecer que na era pós-moderna devemos estar abertos para receber toda e qualquer forma de manifestação cultural, com seus costumes, suas identidades, suas ideologias. Contudo, os dados gerados revelaram que as atividades propostas pelo LD podem ser mais bem aproveitadas, se houver a participação de um professor que explore o LD de forma a intensificar a perspectiva crítica.

A segunda pergunta: Em que medida a prática pedagógica da professora contempla aspectos propostos pelo letramento crítico? Abarca o segundo objetivo específico que buscou compreender a prática pedagógica da professora, tendo como base o LC. Esse objetivo corresponde a dois momentos presentes em nossa categoria analítica. Assim, observamos modos de fazer²⁹ da professora Ana em que ela aborda os conteúdos na perspectiva do letramento crítico, partindo de uma contextualização para a atribuição de sentido ao conteúdo estudado.

A professora mostra aos aprendizes que os significados não são estáveis, há, então, em sua prática uma intenção de tornar a língua e sua aprendizagem mais significativa. Em outros momentos, ficou evidente que parte dos modos de fazer de Ana ainda estão situados no estudo da metalinguagem, com exercícios contínuos de prescrição gramatical, impossibilitando os aprendizes de construir criticamente os significados. No entanto, verificamos que houve o desenvolvimento do letramento crítico com os alunos, a partir das indagações feitas pela professora, em diversas aulas, que exploraram de maneira crítica e reflexiva seus posicionamentos.

A terceira pergunta: Em que medida o ensino de língua espanhola, nessa comunidade, tem acompanhado a nova conjuntura pós-moderna no intuito de formar cidadãos críticos? Refere-se aos nossos dois objetivos específicos já citados aqui. Dessa forma, acreditamos e defendemos nesse estudo a premissa de que nada é dotado de certeza ou fixidez, não há modelo de educação perfeito. Tendo em vista tal premissa, pudemos concluir que, embora a

²⁹ Certeau (1998) *apud* Santos e Souza (2018, p. 28), ao tecer reflexões a respeito do cotidiano, argumentam “que eles são constituídos a partir de práticas de seres humanos que, inseridos em contextos sociais situados, fabricam maneiras de ser e estar em seus ambientes, não só atuando como atores que cumprem com papéis instituídos por instâncias superiores de poder, mas- para, além disso- como pessoas que, por meio de suas “maneiras de fazer”, atribuem sentidos e se apropriam de documentos e prescrições oficiais de acordo com suas necessidades individuais”.

prática da professora leve em conta a aprendizagem da gramática descontextualizada mediante práticas de letramento que ela conhece, de forma que o ideal de totalidade se faz presente, há na comunidade estudada a intenção de formar alunos críticos através do trabalho com a interculturalidade, do ensino voltado para desconstrução de estereótipos e nas tentativas realizadas por Ana de tornar a aprendizagem mais ativa, partindo das experiências de mundo dos aprendizes.

Para chegarmos a essas constatações, trouxemos à baila contribuições de Monte Mór (2012; 2013), Jordão (2013), Costa (2012), Menezes de Sousa (2010, 2011a; 2011b), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Serrani (2005), Freitas (2004), Coracini (2000, 2003, 2014), que apontam caminhos para a ruptura de modelos tradicionais e abordam o ensino numa perspectiva voltada para a cultura, para a cidadania, para a negociação de sentidos, para a expansão de perspectivas e construção de saberes. Embasados nas concepções expostas ao longo desta pesquisa, acreditamos que o ensino de LE pode ser usado para questionar, para transformar a realidade de ensino-aprendizagem, na qual os aprendizes estão os inseridos.

Em contato com atividades que suscitem questionamentos sobre as diversidades existentes, o aprendiz terá oportunidade de desconstruir as visões redutoras do outro. Estamos conscientes de que esse processo de aprendizagem não é imediato, já que fomentar o desenvolvimento do letramento crítico é um trabalho que exige vontade, responsabilidade não só por parte do professor, mas por todos os envolvidos no ensino aprendizagem. Ressaltamos que em nosso estudo consideramos alguns fatores como obstáculos para uma formação satisfatória como, por exemplo, as más condições das escolas, sobretudo as públicas, carga horária alta, falta de incentivos. Esses e outros fatores contribuem para desmotivação dos profissionais da educação.

Como em toda pesquisa, a nossa possui limitações. Por exemplo, acreditamos na importância de se fazer uma reflexão mais profunda sobre a avaliação da aprendizagem, assim como uma prática de intervenção que auxiliasse a professora, colaboradora de nossa pesquisa, a compreender melhor a importância de uma prática pedagógica que atenda às demandas da pós-modernidade e possibilite a multiplicidade de práticas de letramentos para formação. No entanto, contemplamos esse objetivo por não ser o foco do nosso trabalho. Em resposta aos obstáculos presentes nesta pesquisa, evidenciamos neste trabalho, a importância dos espaços de formação para o desenvolvimento de professores, de modo a refletirem sobre sua prática, a fim de se tornarem mais coerentes com a realidade vivida em sala de aula. Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para a formação docente atual no ensino de língua espanhola,

a fim de colaborar para o processo de ensino/aprendizagem de LE, uma vez que a proposta demonstra a importância de incluir a dimensão crítica na formação dos aprendizes

Dentro desse contexto, percebemos que esta pesquisa nos ajudou no processo de construção de identidade docente. Enquanto professora de língua espanhola, pude refletir sobre a minha formação e sobre as minhas práticas desde que me formei. O processo de tornar-se professora é contínuo, a todo momento estou aprendendo e me reinventando, e como afirma Saramago (1997), é preciso voltar aos passos que foram dados, e ao voltar, compreendo que nem todo passo foi correto, o que me resta é seguir e aprender o novo, a fim de contribuir para uma formação coerente com os tempos presentes. Ao acreditarmos que a viagem nunca acaba, concluímos afirmando que este estudo não se encerra por aqui. Ele constitui-se apenas em uma etapa para o ponto de partida de novos diálogos e novas interpretações sobre as discussões em torno da formação de aprendizes críticos na educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARCIA, P. L; CHAVES, L. S; COIMBRA, L. (Org.). **Cercanía Joven**: espanhol, 2º ano: ensino médio. 1ª edição - São Paulo: Edições SM, 2013.
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). **Se hace camino al andar**: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.
- _____.; GALVÃO, J. (Org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: As consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- _____. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 11, o 72, Ago./2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>. Acesso em: 02 Jan. 2017.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1991.
- BORTONI-RICARDO, S, M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1998.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2015. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2017.

CALDAS, L. R. **Ensino renovado, avaliação renovada?** O processo avaliativo da Universidade ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar. Campinas, 2001. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na Área de Ensino Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira). Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, 2001.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D.F. Textos multimodais como objeto de ensino: Reflexões em propostas didáticas. In: _____. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: Ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas-SP: Pontes, 2016.

CARDOSO, D. C. **Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita**. Belo Horizonte, 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Belo Horizonte, 2016. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

CASAL, I. **Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas**. Carabela, n. 54. – La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2003. Disponível em: file:///C:/Users/Débora/Downloads/Isabel_Iglesias.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

CASSANY, D.; ALIAGAS, C. Miradas y propuestas sobre la lectura. In: **Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura**. Barcelona: Paidós, 2009, p. 13-22.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. **Aproximación a la literacidad crítica**. Dossiê: Letramentos em Contextos Educativos, vol. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/ISSN%200102-5473/showToc>. Acesso em: 08 jul. 2015.

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**, v. 4, n. 9, Apr./2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html. Acesso em: 26 out. 2016.

CODEGLIA, A. F. **Livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015: análise de atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico**. Belo Horizonte, 2016. 133f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: http://blogs.ubc.ca/lled3602015/files/2015/08/CopeKalantzis_Multiliteracies.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

CORACINI, M. J. As experiências anteriores e a questão da interação em aula de leitura de língua estrangeira. **Letras 4**. Santa Maria, Jul-Dez-1S1992. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11435/pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. A abordagem reflexiva na formação de professores de Línguas. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 305-325.

_____. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGI, L.; OLIVEIRA, M. S. (Orgs.). **Linguística e Educação: gramática, discurso e ensino**. São Paulo: terceira tiragem, 2000.

_____. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: BERTOLDO, E. S. & CORACINI, M. J. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discussões sobre e na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 3, p. 400-411, set.-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/18148/12448> acesso em 19.09.2017. Acesso em: 23 ago. 2017.

COSTA, E. G. M. Gêneros discursivos e leitura em língua estrangeira. **Revista do Gel**. v. 5, n. 2, 2008. Disponível em: <http://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/122/102>. Acesso em: 23 mai. 2016.

_____. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? **Revista X**, vol. 1, p. 59-77, 2011.

_____. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês**. São Paulo, 2008. 231f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p.

DESLAURIERS, J-P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e letramento. In: KARWOSKI, Acir Mário. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____.; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOMINGUES, I. **O grau zero do conhecimento**. O problema da fundamentação das ciências humanas. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

DUBOC, A.P.M. **A questão da avaliação da aprendizagem de Língua Inglesa segundo as teorias do letramento**. São Paulo, 2007. 181f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo-USP, 2007.

_____. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. São Paulo, 2012. 280f. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos linguísticos e literários em inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2014.

_____. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 26, n. 63. São Paulo, 2015.

_____. A avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/3628>. Acesso em: 13 dez. 2017.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45-65.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2000.

FREITAS, M. A. de. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**. Experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004.

GARCEZ, P. M. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: MASELLO, L. (Org.). **Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai**. Montevidéo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Comisión Sectorial de Investigación Científica, 2008. p. 51-57.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991 [2002].

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo de amor bem-sucedido. **Línguas e letras**, v. 8, n. 14, 2007.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista. Let. & Let.** Uberlândia-MG, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013.

KALANTZIS, M. COPE, B. **Learning by Design**. Melbourne: VISIC, 2005.

_____. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006 [2000].

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KRAMSCH, C. O componente cultural na linguística aplicada. **Contexturas**, São José do rio Preto, n.15, p. 115- 130, 2009.

KRESS, G & VAN LEEUWEN, T. 1996. Reading Images: The Grammar of Visual Design. New York: Routledge. In: NASCIMENTO, R. G. **Infográficos**: conceitos, tipos e recursos semióticos. Recife, 2013. 172 f. Dissertação de Mestrado (Centro de Artes e Comunicação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

_____.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. Second edition. New York: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: macrostrategies for language teaching. Londres: Yale University Press, 2003.

_____. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Cultural globalization and language education**. Yale: Yale University, 2008.

_____. (Re)visioning language teacher education. In: _____. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York, London: Routledge, 2012.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ática. São Paulo, 2009.

LAMPERT, E. Pós-modernidade na educação. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 04 ã 32, jul. / dez. 2007. Disponível em:
<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1364/1170>.
Acesso em: 10 set. 2017.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning**. 2 ed. Berkshire: Open University Press, 2003.

_____. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-167.

LIMA, P. R. A. **Discussões e propostas interculturais para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira através da análise de filmes**. Goiânia, 2017.171f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LOBATO, S. J. Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. **Carabela**. n. 45 – Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera. Madrid: SGEL, 1999.

LUCKESI, C. L. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. Ed. São Paulo: Cortes, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.) **Constructing critical literacies**. St. Leonards: Hampton, Press, 1997.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARQUES, R. G. Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: Ações pedagógicas aplicadas á linguagem**. Campinas-SP: Pontes, 2016.

MASTRELLA. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 102-117, 2010. Disponível em:

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9575/1/ARTIGO_PosModernidadeEnsino.pdf.
Acesso em: 15 nov. 2017.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de línguas estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO. (Org.). *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. **Revista X**, v. 1, 2011.

_____.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135- 158, 2010.

McCLURE, R. D. Common data collection strategies effective. In: **Qualitative studies using action research in technical/operational training programs**. The Learning Corner, Sept. 2002.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. (Org.). Brasília: UnB/Finatec, Pontes, 2007.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda S. Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Celia. **Formação “desformatada” – práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011a.

_____. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco, 2011b.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In:_____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-43.

_____. **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n.2, p.469-476, jul/dez. 2010.

_____. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Orgs.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, R. G. **Infográficos: conceitos, tipos e recursos semióticos**. Recife, 2013. 172 p. 172f. Dissertação de Mestrado (Centro de Artes e Comunicação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, n. 66, v. 1, p. 60-92, 1996.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINHEIRO-MARIZ, J. Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). **Revista Eutomia**, n 02, ano I, p.522-537, 2008.

_____. O desenvolvimento da competência intercultural em aula de francês língua estrangeira. In: PIETRARÓIA, C. M. C. ALBUQUERQUE-COSTA, H. **Leitura(s) em francês língua estrangeira**. São Paulo: Paulistana; Capes, 2014.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editoria, 2009.

_____.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____.: Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In:_____. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar das professoras de Língua Estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Campinas, 1998. 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 1998.

RUIZ, L. V. **A abordagem intercultural: um desafio na sala de aula.** Análise de livros didáticos e reelaboração de atividades para aulas de PLE. Goiânia, 2017. 157f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras). Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2017.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira:** perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil. São José do Rio Preto, 2012. 268 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2012.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Campinas, 2004. 440f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2004.

SANTOS, G. F; SOUZA, F.M. **Velhas Práticas em novos suportes?** As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Rio de Janeiro, Oficina de Leitura, 2018.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: Mecanismo Propulsor de Mudanças no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira. **Revista Contexturas.** v. 4, 1998.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo *design* para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SÉ, E. V. G. Tecnologia: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal. **Portal Vya Estelar**, 2008. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vyaestelar/multimodal.html>. Acesso em: 02 jan. 2017.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua:** Currículo, leitura, escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SILVA, G. M. ARAGÃO, C. O. A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio. **Desenredo** (PPGL/UPF), v. 9, p. 157-173, 2013.

SILVA, J. E. **Formação de professores de inglês em tempos pós-modernos:** a criticidade em foco. Campina Grande, 2015. 180f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação Linguagem e Ensino) Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

SILVA, S. B. Letramentos críticos na contemporaneidade: alternativa para o ensino de inglês na educação formal. **Leitura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**. Maceió, n. 53, p. 293-319, jan./jun. 2014.

SOARES, M. B. **Letramento - um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1998b.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev./Mar./Abr., 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Art Med, 1998.

SOUZA, F.M. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. São Paulo, 2014. 284f. Tese(Doutorado – Programa de pós-graduação em educação: cultura, organização e educação.) Faculdade de educação da universidade de São Paulo, 2014.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE 01 - ATIVIDADES E QUESTÕES QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A CRITICIDADE DOS APRENDIZES - *CERCANÍA JOVEN* - VOLUME 2

UNIDADE 1	Seção	Atividade/Subseção	Página	Questão
	Lectura	Para empezar	11	4
	Lectura	Almacén de ideas	12	1;2
	Lectura	Tejiendo la comprensión	17 a 19	3; 4a; 4b;5;6,7;8;9;10
		El español alrededor del mundo	27	1;2
	Escucha	Comprendendo la voz del outro	34 a 35	5;7
	Cultura	Las leyendas	49	2c
	Proyecto	Literatura y globalización: Don Quijote y la actualidad	58	2
	Proyecto	Literatura y globalización: Don Quijote y la actualidad	61	7
UNIDADE 2	Lectura	Para empezar	65	2;3
	Lectura	Red (cont)extual	68	1
	Lectura	Tejiendo la comprensión	70	10;11
	Escritura	Conociendo el género	74	2c
	Escritura	Taller de escritura	77	1
	Escucha	Qué voy a escuchar	79	3;5;6;7
	Escucha	Comprendiendo la voz del outro	82	1,2,3,4,6,7
	Habla	Lluvia de ideas	89	1b,1c
	Habla	A concluir	93	B
	Cultura	Perú y Brasil: America latina está de moda	94	1b, 2c,2e
UNIDADE 3	Lectura	Almacén de ideas	114 a 115	2;4b;3;5
	Lectura	Tejiendo la comprensión	118	5;10
	Escucha	Planeando las ideas	126	1

	Escucha	Comprendiendo la voz del otro	133	5
	Cultura	Las comidas típicas de cada país: culinaria e identidad cultural	138 a 139	1;2
	Proyecto	Literatura y gastronomía: las odas de Neruda	149	1e
	Proyecto	Literatura y gastronomía: las odas de Neruda	152	3;10

ANEXO

ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFMG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DIANTE DA MULTIMODALIDADE

Pesquisador: DEBORA CRISTHINE LEITE LACERDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67619817.8.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.091.519

Apresentação do Projeto:

Pesquisa sob a coordenação de docente e participação de pesquisadora de programa de mestrado da UFGM, em que se analisará a avaliação multimodal da aprendizagem de língua espanhola (LE). Para tanto, propõe a observação sistemática com gravação das aulas de um docente de LE, seguida por anotações de campo. O intuito é investigar de que forma o professor de Língua Espanhola trabalha os aspectos multimodais presentes nos textos verbais e não verbais, em habilidades de leitura. Adicionalmente serão realizadas uma entrevista semi-estruturada com o professor(a) de Língua Espanhola e serão analisados materiais escritos (provas, trabalhos, exercícios) usados pelo professor(a), tomando possível verificar se as propostas de avaliação da aprendizagem em LE contemplam aspectos multimodais.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Analisar como a avaliação da aprendizagem em Língua Espanhola, no Ensino Médio de uma escola pública do estado da Paraíba, é proposta levando em consideração as habilidades de leitura na perspectiva multimodal.

Objetivos Secundários:

1) Verificar de que forma o professor de Língua Espanhola trabalha os aspectos multimodais presentes nos textos verbais e não verbais em atividades avaliativas de leitura;

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.091.519

2) Observar se as propostas de avaliação da aprendizagem de leitura em LE contemplam aspectos multimodais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A equação risco (constrangimento/revelação da identidade dos participantes) versus benefício (contribuir com a reflexão sobre os processos avaliativos na aprendizagem multimodal de língua estrangeira) é favorável à condução da pesquisa, no entanto, nos documentos apresentados, a pesquisadora não apresenta um correto dimensionamento dos riscos existentes.

Benefícios:

Proporcionar aos professores, em especial de língua espanhola, ampliar as reflexões sobre os critérios e objetivos propostos na avaliação da aprendizagem, considerando a multimodalidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa propõe relevante reflexão sobre os processos avaliativos no ensino-aprendizagem em língua estrangeira.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão em conformidade ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram solucionadas. Assim sendo somos de parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_P ROJETO_877256.pdf	22/05/2017 13:17:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEREFEITO.pdf	22/05/2017 13:14:24	DEBORA CRISTHINE LEITE LACERDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	12/04/2017 12:41:49	DEBORA CRISTHINE LEITE LACERDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodedivulgacao.pdf	12/04/2017 12:39:56	DEBORA CRISTHINE LEITE	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	12/04/2017 12:31:34	DEBORA CRISTHINE LEITE	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.091.519

Cronograma	Cronograma.pdf	12/04/2017 12:31:15	DEBORA CRISTHINE LEITE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisadorresponsavel.pdf	12/04/2017 12:28:03	DEBORA CRISTHINE LEITE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	institucional.pdf	12/04/2017 12:02:59	DEBORA CRISTHINE LEITE LACERDA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	12/04/2017 12:02:01	DEBORA CRISTHINE LEITE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 30 de Maio de 2017

Assinado por:
Januse Nogueira de Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br