



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
QUESTÕES TEÓRICO - PRÁTICAS NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

SÃO CARLOS
2019



Universidade Federal de São Carlos

Larissa Cristina Arruda de Oliveira Benedini

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
QUESTÕES TEÓRICO - PRÁTICAS NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

LARISSA CRISTINA ARRUDA DE OLIVEIRA BENEDINI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Isadora Valencise Gregolin

São Carlos - São Paulo - Brasil
2019



Folha de Aprovação

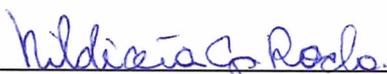
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Larissa Cristina Arruda de Oliveira, realizada em 06/12/2019:



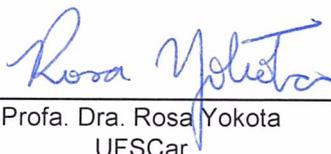
Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCar



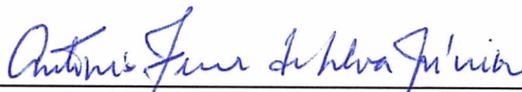
Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar



Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha
UNESP



Profa. Dra. Rosa Yokota
UFSCar



Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior
UFRJ

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Leandro, meu marido, que sempre me apoiou em todas as minhas decisões e esteve ao meu lado em todos momentos. Não posso deixar de agradecer também aos meus pais que sempre me incentivaram a ir em frente, estudar, buscar conhecimento e melhorar cada dia mais.

Agradeço a professora Dra. Isadora Gregolin pelo acolhimento, apoio e todos os conhecimentos compartilhados e construídos ao longo desses anos, as orientações, conversas e conselhos.

Agradeço especialmente ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP pelo incentivo à pesquisa através do afastamento para qualificação docente o que me permitiu dedicar-me integralmente aos estudos.

Agradeço também aos professores que muito gentilmente contribuíram com a minha pesquisa através de suas sugestões na banca da qualificação e defesa, profa. Dra. Sandra Gattolin e prof. Dr. Antônio Ferreira da Silva Junior, profa. Dra. Rosa Yokota e profa. Dra. Nildicéia Rocha. Gostaria de destacar que a arguição de vocês foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço a todos os colegas professores de espanhol dos institutos federais que participaram desta pesquisa pois sem vocês esse trabalho não seria possível e é por acreditar na importância do trabalho docente que desenvolvi este trabalho.

Agradeço a todos que de alguma forma direta ou indiretamente contribuíram para esta pesquisa.

RESUMO

“A formação de um leitor crítico capaz de ir além da decodificação de textos” (BRASIL, 2015, p. 9) é uma preocupação que está presente tanto nos documentos que orientam o ensino de língua estrangeira no ensino médio (BRASIL, 2006) como no próprio livro didático de língua estrangeira (PNLD 2015 e 2018). Entendemos que a formação desse leitor crítico, seguindo os princípios do letramento crítico, vai ao encontro dos pressupostos para o ensino de língua estrangeira em uma formação integral de nível médio profissionalizante conforme previsto nos documentos que orientam o ensino médio integrado na Rede Federal. No entanto, nossa percepção como docente de espanhol em um Instituto Federal de ensino é a de que há um descompasso entre teoria e prática na atitude curricular dos professores. Levando em consideração a importância das discussões teóricas sobre o conceito de letramento (Soares, 2014; Street, 2014; Baptista 2010; Cassany, 2006 e 2010; Monte Mór, 2015; Duboc, 2012) para o campo do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, são objetivos desta pesquisa compreender quais concepções sobre letramento crítico e leitor crítico são produzidas pelo campo teórico atualmente e de que forma tais concepções são apropriadas por um grupo de professores de espanhol, buscando identificar quais indícios em suas práticas de ensino de espanhol evidenciam a transposição dessas concepções. Além disso, analisar a “atitude curricular” (DUBOC, 2012) desses docentes nas “brechas” (DUBOC, 2012) de livros didáticos de espanhol. Para isso, procedemos à revisão bibliográfica sobre a noção de letramento em produções científicas nacionais e internacionais e em documentos que prescrevem o ensino de espanhol no Brasil e o PNLD LEM 2015 e 2018. Posteriormente, elaboramos um questionário online com vistas a identificar concepções de um grupo de professores de espanhol de Institutos Federais. De posse desses dados, realizamos entrevistas junto a uma parte desses professores, com vistas a aprofundar nossas análises sobre a “atitude curricular” (DUBOC, 2012) desses docentes, do conceito de letramento em suas práticas de ensino com a utilização de um livro didático cuja proposta parte da ideia de formar um leitor crítico em língua espanhola e considera o letramento crítico como princípio teórico. As análises evidenciaram que os professores possuem diferentes concepções sobre letramento crítico e não aproveitam completamente as “brechas” que poderiam permitir a formação efetiva do leitor crítico em espanhol, o que parece confirmar nossa hipótese de que a implementação do letramento crítico, tal como proposto no campo teórico, depende mais da atitude curricular do professor do que aquilo que o livro didático ou os documentos curriculares oferecem como sugestão de trabalho. Concluímos, portanto, que é necessário estreitar as relações entre teorias e práticas a fim de diminuir o descompasso entre o que expressam os documentos oficiais, os livros didáticos, as pesquisas linguísticas e as práticas de ensino do professor. A opção pelo letramento crítico enquanto perspectiva para o ensino de língua espanhola no ensino médio integrado ao técnico na Rede Federal, integrada ou não às outras abordagens de ensino de línguas, atende em sua totalidade os princípios da formação que se deseja para essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Leitor crítico. Letramento crítico. Ensino de espanhol. Ensino médio integrado ao técnico. IFs.

ABSTRACT

“The formation of a critical reader able to go beyond text decoding” (BRASIL, 2015, p. 9) is a concern that is present in both the documents that guide foreign language teaching in high school (BRASIL, 2006) and in the foreign language textbook itself (PNLD 2015 and 2018). We understand that the formation of this critical reader, following the principles of critical literacy, meets the assumptions for foreign language teaching in a comprehensive vocational secondary education as provided in the documents that guide the high school integrated in the Federal Network. However, our perception as a Spanish teacher at a Federal Institute of Education is that there is a mismatch between theory and practice in the curricular attitude of teachers. Taking into account the importance of the critical debate on the concept of literacy (Soares, 2014; Street, 2014; Baptista 2010; Cassany, 2006 and 2010; Monte Mór, 2015; Duboc, 2012) for the field of foreign language teaching in Brazil, the aim of this research is to understand which conceptions about critical literacy and critical reader are currently produced by the theoretical field and how such conceptions are appropriated by a group of Spanish teachers, seeking to identify which evidence in their Spanish teaching practices show the transposition of these conceptions. In addition, it intends to analyze the “curricular attitude” (DUBOC, 2012) of these teachers in the gaps (DUBOC, 2012) of Spanish textbooks. For this, we proceeded to a bibliographical revision about the notion of literacy in national and international scientific productions and in documents that guide the Spanish teaching in Brazil and the PNLD LEM 2015 and 2018. Subsequently, we elaborated an online questionnaire in order to identify conceptions of Spanish teachers group from Federal Institutes. With these data, we conducted interviews with a part of these teachers, in order to deepen our analysis of the “curricular attitude” (DUBOC, 2012) of these teachers, the concept of literacy in their teaching practices using a textbook whose proposal starts from the idea of forming a critical reader in Spanish language and considers the critical literacy as theoretical principle. The analyzes showed that teachers have different conceptions about critical literacy and do not fully take advantage of the “gaps” that could allow the effective formation of the critical reader in Spanish, which seems to confirm our hypothesis that the implementation of critical literacy, as proposed in theoretical field, it depends more on the curricular attitude of the teacher than on what the textbook or curriculum documents offer as a work suggestion. We conclude, therefore, that it is necessary to strengthen the relationship between theories and practices in order to reduce the mismatch between what official documents, textbooks, linguistic research and the teaching practices of the teacher express. The choice of critical literacy as a perspective for Spanish language teaching in high school integrated to the technical in the Federal Network, whether or not integrated with other approaches to language teaching, fully meets the principles of education desired for this type of education.

Keywords: Critical reader. Critical literacy. Spanish teaching High school integrated with the technician. IFs.

RESUMEN

“La formación de un lector crítico capaz de ir más allá de la decodificación de texto” (BRASIL, 2015, p. 9) es una preocupación que está presente tanto en los documentos que guían la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela secundaria (BRASIL, 2006) como en el propio libro de texto de idioma extranjero (PNLD 2015 y 2018). Entendemos que la formación de este lector crítico, siguiendo los principios de la literacidad crítica, cumple con los supuestos para la enseñanza de lenguas extranjeras en una educación secundaria vocacional integral como se proporciona en los documentos que guían a la escuela secundaria integrada en la Red Federal. Sin embargo, nuestra percepción como profesor de español en un Instituto Federal de Educación es que hay una falta de coincidencia entre la teoría y la práctica en la actitud curricular de los maestros. Teniendo en cuenta la importancia de las discusiones teóricas sobre el concepto de literacidad (Soares, 2014; Street, 2014; Baptista 2010; Cassany, 2006 y 2010; Monte Mór, 2015; Duboc, 2012) para el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, esta investigación tiene como objetivo comprender qué concepciones sobre la literacidad crítica y de lector crítico se producen hoy en el campo teórico y cómo un grupo de profesores de español se apropia de tales concepciones, buscando identificar qué pistas en sus prácticas de enseñanza en español evidencian la transposición de estas concepciones. Además, analice la "actitud curricular" (DUBOC, 2012) de estos maestros en las brechas (DUBOC, 2012) de los libros de texto en español. Para ello, se procedió a la revisión bibliográfica sobre la noción de literacidad en producciones científicas nacionales e internacionales y en documentos que prescriben la enseñanza del español en Brasil y el PNLD LEM 2015 y 2018. Posteriormente, desarrollamos un cuestionario en línea para identificar las concepciones de un grupo de profesores de español de los Institutos Federales. Con estos datos, realizamos entrevistas con una parte de estos docentes, con el fin de profundizar nuestro análisis de la "actitud curricular" (DUBOC, 2012) de estos docentes, el concepto de literacidad en sus prácticas docentes utilizando un libro cuya propuesta parte de la idea de formar un lector crítico en español y considera la literacidad crítica como principio teórico. Los análisis mostraron que los maestros tienen diferentes concepciones sobre la literacidad crítica y no aprovechan completamente las "brechas" que podrían permitir la formación efectiva del lector crítico en español, lo que parece confirmar nuestra hipótesis de que la implementación de la literacidad crítica, como se propone en el campo teórico depende más de la actitud curricular del profesor que de lo que ofrecen los libros de texto o documentos curriculares como sugerencia de trabajo. Concluimos, por lo tanto, que es necesario fortalecer la relación entre teorías y prácticas para reducir el desajuste entre lo que expresan los documentos oficiales, los libros de texto, la investigación lingüística y las prácticas de enseñanza del profesorado. La elección de la literacidad crítica como perspectiva para la enseñanza del idioma español en la escuela secundaria integrada a la técnica en la Red Federal, ya sea que se integre o no con otros enfoques de la enseñanza del idioma, cumple plenamente los principios de educación deseados para este tipo de educación.

Palabras-clave: Lector crítico. Literacidad crítica. Enseñanza de español. Enseñanza secundaria integrada a la enseñanza técnica. IFs

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- Mapa das raízes do conceito de letramento crítico.....	26
Figura 2 - As três perspectivas nos estudos de Letramento.....	32
Figura 3 - Abordagem, Método e Técnicas	63
Figura 4 - Letramento Crítico e Ensino Comunicativo.....	252
Figura 5 – <i>Enlaces</i> , vol. 2, unidade 4 , pp. 60-61.....	277
Figura 6 - Infografía: Violaciones a los Derechos Humanos cometidas por la Dictadura cívico-militar chilena – Bastián Olea H.....	282
Figura 7 – Dilma é a 8ª presidente latina a sofrer impeachment.....	286
Figura 8 – <i>Enlaces</i> , vol. 1, unidade 6, pp.100-101.....	288
Figura 9 – <i>Enlaces</i> , vol.1 , unidade 5, pp.84-85.....	292
Figura 10 – <i>Enlaces</i> , vol.1, unidade 7, pp.115.....	297
Figura 11 – <i>Enlaces</i> , vol.1, unidade 7, pp.118.....	298
Figura 12 – <i>Enlaces</i> , vol.2, unidade 5, pp. 78-79.....	303

QUADROS

Quadro 1 - As quatro definições de “crítico”	34
Quadro 2 - Comparativo geral entre AC, PC e LC.....	38
Quadro 3 - Letramento sociointeracional crítico.....	39
Quadro 4 - Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico.....	46
Quadro 5 - Amostra de alguns métodos de ensino de línguas	66
Quadro 6 - Oferta de espanhol no IFBaiano.....	145
Quadro 7 - Oferta de espanhol no ensino médio integrado do IFCE.....	147

Quadro 8 - Perfil acadêmico dos docentes participantes da pesquisa	190
Quadro 9 - Origem e formação dos docentes.....	190
Quadro 10 - Categorias de Concepções de leitor crítico.....	196
Quadro 11 - Categorias de Concepções de Letramento Crítico.....	197
Quadro 12 - Categorias das brechas no livro didático.....	198
Quadro 13 - Categorias de atitudes/ papéis do professor.....	199
Quadro 14 - Categorias de Abordagem/ Perspectiva de ensinar língua estrangeira.....	199
Quadro 15 - Categorias de concepção do professor sobre ensinar língua estrangeira..	200
Quadro 16 - Categorias de estratégias mobilizadas durante as atividades (técnicas ou procedimentos).....	200
Quadro 17 - Quadro esquemático <i>Cercanía Joven</i>	214
Quadro 18 - Quadro esquemático <i>Enlaces</i>	216
Quadro 19 - Aspectos fundamentais para uma visão crítica sobre língua e cultura.....	229
Quadro 20 - Concepções de Leitor crítico dos docentes.....	231
Quadro 21 - Concepções sobre Letramento Crítico dos docentes.....	235
Quadro 22 - As brechas nos livros didáticos.....	239
Quadro 23 - As brechas nos livros didáticos apontada pelos entrevistados.....	274
Quadro 24 – As categorias analisadas e as respostas dos entrevistados.....	308

GRÁFICOS

Gráfico 1- Unidades, Cursos e Matrículas em Instituições Federais em 2017.....	116
Gráfico 2 - IFS, CEFETs e Colégio Pedro II: Unidades, Cursos e Matrículas no ano de 2017.....	117
Gráfico 3 - Matrículas de Cursos Integrados da Rede Federal EPCT no ano de 2017.....	117
Gráfico 4 - Estudantes dos Cursos Integrados raça/Cor.....	118
Gráfico 5 - Estudantes de Cursos Integrados Renda Familiar	118
Gráfico 6 - Formação dos sujeitos participantes da pesquisa.....	188
Gráfico 7 - Formação continuada dos participantes da pesquisa.....	189
Gráfico 8 - Nível de conhecimento sobre língua espanhola declarado.....	191
Gráfico 9 - Percentual de participantes que já realizou curso de espanhol no Brasil.....	192

Gráfico 10 - Percentual de participantes que já realizou curso de espanhol no exterior.....	192
Gráfico 11 - Docentes de espanhol que atuaram no IF entre os anos de 2015 e 2017.....	193
Gráfico 12 - Total de coleções de Espanhol selecionadas e excluídas do PNLD 2015 LEM.....	208
Gráfico 13 - Utilização do PNLD de Espanhol para o Ensino Médio atualmente.....	225
Gráfico 14 - Participação na escolha do PNLD 2018 LEM.....	226
Gráfico 15 - Participação na escolha do PNLD 2015 LEM.....	227
Gráfico 16 - Opinião dos docentes sobre o PNLD 2015.....	228
Gráfico 17- Brechas apontadas e não apontadas no LD.....	241
Gráfico 18 - Ponto de partida para o letramento crítico.....	242
Gráfico 19 - Elementos que compõe a unidade didática à luz do letramento crítico.....	244
Gráfico 20 - Relevância entre aspectos da língua-cultura materna com a língua-cultura espanhola.....	245
Gráfico 21 - Avaliação das atividades de leitura e produção de texto oferecidas pelo livro didático.....	247
Gráfico 22 - Abordagem/ Perspectiva de ensinar do professor declarada no questionário.....	249

LISTA DE SIGLAS

AC – Abordagem Comunicativa

ACD – Análise Crítica do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE - Conselhos Estaduais de Educação

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONIF – Conselho Nacional dos Institutos Federais

EBTT – Ensino Básico Técnico e Tecnológico

EC – Ensino Comunicativo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ELE – Ensino de Língua Estrangeira

EMI – Ensino Médio Integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPCT – Educação Profissional Científica e Tecnológica

EPT – Educação Profissional Técnica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FDE – Fórum de Dirigentes de Ensino

IFBaiano - Instituto Federal Baiano

IFCE - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará

IFMG - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IFPR – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná

IFRJ – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

IFRS – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFs – Institutos Federais

IFSP – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFTM – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LC – Letramento Crítico

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PC – Pedagogia Crítica

PCN – Parâmetros Curricular Nacionais

PCN + - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curricular Nacionais para o Ensino Médio

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL – Projeto de Lei

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPC – Projeto Pedagógico dos Cursos

RFEPTC – Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Científica

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

Introdução	5
Justificativa, relevância e hipótese.....	6
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	9
Organização da tese.....	10
1. Concepções de letramento crítico e leitor crítico no campo teórico.....	11
1.1 As origens do conceito de letramento no Brasil.....	11
1.2 Novos estudos do letramento.....	14
1.3 Novos letramentos.....	17
1.4 Multiletramentos.....	19
1.5 Letramento Crítico.....	25
1.5.1 Mas, afinal o que um ensino crítico?.....	34
1.5.2 A crítica como atitude curricular nas brechas.....	41
1.5.3 Letramento Crítico e Leitura Crítica	45
1.6 Teoria e prática: a formação do professor como um profissional crítico e reflexivo	50
2. Concepções de letramento crítico e leitor crítico no ensino de língua espanhola.....	62
2.1 Letramento crítico e ensino de língua estrangeira na era pós-método.....	62
2.1.1 O Ensino de Espanhol sob o viés do Letramento Crítico.....	75
2.2. O ensino de língua espanhola no Brasil: passado, presente e futuro.....	81
2.3 A proposta de ensino médio integrado e a formação integral.....	97
2.3.1 A Rede Federal, suas bases legais e fundamentos para o ensino médio integrado.....	107
2.4 O espanhol como língua estrangeira na educação profissional de nível médio brasileira	129
2.5 As propostas dos documentos oficiais para o ensino de LE.....	155
2.5.1 Os PCNEM e PCN+.....	156
2.5.2 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).....	160
2.5.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	165
2.5.4 O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	169

3 - Metodologia	174
3.1 Natureza da Pesquisa.....	174
3.1.1 A pesquisa qualitativa.....	174
3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	177
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	178
3.3.1 Questionário.....	182
3.3.2 Entrevistas.....	183
3.4 Caracterização do contexto	185
3.5. Caracterização dos sujeitos	187
3.6 Os procedimentos de análise.....	193
3.6.1 As categorias de análise	195
4 – Análises	201
4.1 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e seu Guia.....	201
4.1.1 O letramento crítico e a formação do leitor crítico no Guia PNLD LEM 2015 e nos livros didáticos (<i>Enlaces e Cercanía Joven</i>).....	206
4.1.2 O letramento crítico e formação do leitor crítico no Guia do PNLD LEM 2018 e nas coleções aprovadas (<i>Cercanía Joven, Sentidos, Confluencia</i>).....	219
4.2 Dados obtidos através do questionário.....	224
4.2.1 A utilização do PNLD LEM nas respostas dos professores ao questionário.....	225
4.2.2 A visão crítica sobre língua e cultura nas respostas dos professores ao questionário.....	228
4.2.3 Concepções de Leitor crítico nas respostas dos professores ao questionar.....	231
4.2.4 Concepções de Letramento Crítico nas respostas dos professores ao questionário.....	234
4.2.5 As brechas no livro didático nas respostas dos professores ao questionário.....	238
4.2.6 A Atitude curricular como ponto de partida para o letramento crítico nas respostas dos professores ao questionário.....	242
4.2.7 Estratégias mobilizadas durante as atividades nas respostas dos professores ao questionário.....	246
4.2.8 Abordagem declarada de ensinar do professor e sua concepção sobre ensinar LE nas respostas dos professores ao questionário.....	248
4.3 Dados obtidos através das entrevistas.....	252
4.3.1 Entrevista com P5.....	253
4.3.2 Entrevista com P6.....	258

4.3.3 Entrevista com P16.....	263
4.3.4 Entrevista com P17.....	269
4.4 Trabalhando com as brechas no livro didático de espanhol <i>Enlaces</i>	274
4.4.1 Brecha: <i>Espejito, espejito</i>	276
4.4.2 A atitude curricular diante da brecha “ <i>Espejito, espejito</i> ”.....	282
4.4.3 Brechas: <i>¿Qué hay detrás de la etiqueta? Y ¿Te preocupas por el medioambiente?</i>	287
4.4.4 A atitude curricular diante das brechas: <i>¿Qué hay detrás de la etiqueta? y ¿Te preocupas por el medioambiente?</i>	294
4.4.5 Brecha: <i>¿Qué ves cuando de te ves?</i>	296
4.4.6 Atitude curricular diante da brecha.....	301
4.4.7 Brechas: <i>Tipos de familia e ¿Qué ves cuando de te ves?</i>	302
4.4.8 Atitude curricular diante das brechas.....	306
4.5 As concepções dos entrevistados e suas práticas de ensino	308
Considerações finais.....	312
Limitações, possíveis contribuições da pesquisa e encaminhamentos.....	316
REFERÊNCIAS.....	319
APÊNDICE A - Questionário completo.....	335
APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada.....	339
ANEXO A – Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular língua estrangeira moderna (Espanhol e Inglês).....	340
ANEXO B – Aprovação no Comitê de Ética (Plataforma Brasil)	343
ANEXO C – Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE).....	344
ANEXO D - Parâmetros Gerais para os Cursos Integrados da Rede Federal de EPCT.....	345

“Nunca antes na história da humanidade o pensamento crítico se apresentou como tão necessário em nossas vidas no dia-a-dia”

Kanavillil Rajagopalan, 2019

Introdução

A motivação para a realização desta pesquisa se dá a partir da combinação de interesses pessoais e anseios profissionais. A proposta de pesquisar a noção de letramento surgiu a partir da minha prática docente como professora de língua espanhola no ensino básico e da minha atuação, em paralelo, como colaboradora para editoras *free-lancer*, fazendo a revisão e preparação de materiais didáticos de espanhol e inglês do ensino básico e principalmente por uma inquietação e vontade de tornar as aulas de espanhol mais significativas e contextualizadas.

Desde que terminei a graduação em 2010 e iniciei a minha atuação docente, me questiono sobre como seria possível alinhar teoria e prática no complexo contexto educacional do Brasil, sobretudo, considerando a condição da língua estrangeira moderna espanhol nas escolas onde o ensino é direcionado para formação técnica. Ou seja, como conciliar o que aprendi, o que devo ensinar à realidade da escola, ao material didático que ela oferece ao aluno e a perspectiva de ensinar do professor? E esse impasse só aumentou quando passei da condição de professora que recebe o livro didático na escola à colaboradora do mercado editorial.¹

O interesse por promover práticas de leitura a partir de uma perspectiva crítica, que resgate nas entrelinhas do texto questões de ideologia, classes sociais e relações de poder, nasceu durante a graduação com a elaboração da minha iniciação científica que, anos mais tarde, se tornaria meu projeto de mestrado².

¹ Tive a oportunidade de participar como colaboradora na elaboração de conteúdo para alguns livros didáticos de língua estrangeira nos últimos anos: *Contraseñas* (Santillana/Moderna em 2014), *Dimensiones* (FTD em 2016), e do PNLD 2020 de língua inglesa para o Fundamental II – *Time to Share* (Saraiva em 2018) que teve sua reedição aprovada recentemente. Essas experiências transformaram a minha visão sobre o livro didático e atuação do professor e me fazem questionar cada vez mais o papel desses dois elementos no processo de ensino-aprendizagem.

² Concluí o mestrado em Estudos de Literatura (PPGLIT-UFSCar), em 2013, sob orientação da profª. Dra Tânia Pellegrini. Estudei dois romances do escritor brasileiro Graciliano Ramos (*Vidas Secas* e *São Bernardo*) e uma série de quadros do pintor brasileiro Cândido Portinari (*Retirantes*, *Criança Morta*, *Café e Lavrador de café*) buscando trazer à tona o inconsciente político presente no subtexto dessas obras que dialogam entre si. Esse estudo contribuiu muito para que eu percebesse que o significado de todo o texto (verbal ou visual) tem origem no seu contexto sócio histórico e é construído pelo leitor considerando a realidade que está inserido. O texto final está disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/4719/5477.pdf?sequence=1>

Após a conclusão do mestrado, embora meu interesse por literatura perdurasse, eu não era capaz de relacionar o que havia aprendido nessa área de estudos à minha área de atuação profissional enquanto professora de espanhol. Em busca de obter maiores conhecimentos na área de linguística aplicada e promover melhoramentos em minha prática profissional, resolvi reingressar nos estudos acadêmicos e procurei a professora Isadora que me acolheu, escutou minhas ideias e me indicou leituras na área de *letramento crítico*. Através da leitura dessas teorias, abriram-se para mim portas para novas possibilidades de ensino de língua estrangeira. Ao estudar esse arcabouço teórico, percebi que *a perspectiva do letramento crítico* oferecia possibilidades de se desenvolver reflexões sobre questões que eram precisamente aquelas que me interessavam nos tempos dos estudos literários.

Então, decidi pesquisar um assunto que conciliasse minha prática enquanto professora de espanhol ao meu interesse pela leitura crítica. Decidi, portanto, estudar a noção de letramento crítico no campo teórico e no campo aplicado do ensino de língua espanhola, buscando compreender de que forma um grupo de professores se apropria desse conceito na utilização de livros didáticos que propõem essa perspectiva.

Justificativas, relevância e hipóteses

Após a leitura dos principais documentos que orientam o ensino de línguas para a Educação Básica no país (BRASIL, 2000; 2002; 2006; 2017), observamos que é crescente a preocupação com uma formação cidadã através de leitores críticos. Embora o termo “letramento” não conste nos primeiros documentos (BRASIL, 2000;2002), pois na época essas discussões eram incipientes no Brasil, nos últimos (BRASIL, 2006;2017) ele se faz presente em suas múltiplas formas (multiletramentos, novos letramentos, letramento crítico, etc.) o que traz à tona a necessidade de melhor compreensão teórica sobre esses conceitos para o campo do ensino de línguas.

Por isso, consideramos relevante desenvolver uma pesquisa que investigasse e possibilitasse uma melhor compreensão sobre a perspectiva do letramento crítico e da formação de leitores críticos na aula de língua estrangeira, conceitos que produzem impacto desde a produção de livros didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até a prática dos professores em sala de aula.

Em nossa pesquisa, além de reconhecermos a importância dos tipos de atividades presentes nos livros didáticos para expandir as possibilidades de ensino, consideramos

fundamental o papel do professor como *agente do letramento*³. Por isso, nos propomos a analisar aspectos apontados pelos próprios professores nas atividades presentes nos livros didáticos de língua espanhola aprovados e indicados pelo PNLD de Línguas Estrangeiras de 2015.

Baptista (2010) afirma que: “Letrar não equivale simplesmente a ensinar a ler e escrever, pressupõe criar condições para que os sujeitos possam se inserir, de maneira mais participativa e crítica, na sociedade da qual fazem parte.” (p.120). Essa perspectiva, no campo do ensino, visa desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para compreender discursos de diversas mídias e culturas e envolvê-los na construção dos sentidos.

Nesse sentido, Monte Mór (2015) destaca a relevância da crítica nessa perspectiva de ensino: “nos recentes estudos sobre letramento, a questão da crítica se renova ao ser abordada por uma perspectiva que a relaciona à linguagem como prática social” (MONTE MÓR, 2015, p. 39). A autora ainda lembra que o letramento crítico visto atualmente como uma proposta renovada para o ensino de linguagens, “inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional” (MONTE MÓR, 2015, p. 42).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.69) afirmam explicitamente que compete à escola formar leitores críticos e propõem que essa formação ocorra por meio de um projeto de letramento que trabalhe a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar.

Com relação aos livros didáticos disponíveis para o trabalho em sala de aula, no Guia do PNLD de 2015 um dos critérios de avaliação (e exclusão) de obras para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (espanhol e inglês) foi considerar se os livros didáticos “permitem, fundamentalmente, a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos”. (BRASIL, 2015, p.9).

No atual contexto educacional, portanto, a importância de formar leitores críticos, capazes de avaliar os discursos, contextualizar os sentidos e posicionar-se criticamente diante das situações, em língua materna ou em língua estrangeira, apresenta-se como relevante, o que justifica a proposta de nossa pesquisa doutoral, que discute a concepção de letramento crítico e leitor crítico de um grupo de professores de espanhol da Rede

³ O conceito de agência será discutido no capítulo teórico.

Federal e sua “atitude curricular” diante das “brechas”⁴ encontradas por estes em atividades dos livros didáticos de Espanhol aprovados pelo PNLD 2015 na formação de leitores críticos.

Partimos do pressuposto de que os professores da Educação Básica se “apropriam” das discussões teóricas de vários campos para desenvolver suas práticas de ensino, porém nossa hipótese é que os professores se “apropriam” da(s) noção(ões) de letramento presentes em documentos oficiais (BRASIL 2000; 2002; 2006; 2017) e sugeridas pelos livros didáticos e não das discussões teóricas que ocorrem no âmbito acadêmico, o que pode levá-los a compreensões parciais sobre possíveis formas de apropriar-se do letramento como uma perspectiva de ensino.

Também temos como hipótese que a implementação do letramento crítico, tal como proposto no campo teórico, depende mais da “atitude curricular”⁵ do professor (DUBOC, 2012) do que daquilo que o livro didático ou os documentos curriculares oferecem como sugestão de trabalho. Não queremos com isso diminuir o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem através do letramento crítico, mas salientar a importância da postura docente em encontrar as “brechas” nesse processo de ensino utilizando o livro didático fornecido pela instituição.

Portanto, nossa pesquisa buscou compreender quais concepções⁶ sobre o letramento crítico tem sido defendidas no campo teórico, quais concepções estão presentes nos documentos curriculares voltados para o ensino de línguas estrangeiras e nos livros didáticos aprovados pelo PNLD LEM e quais dessas concepções são apropriadas por um grupo de professores de espanhol da Rede Federal de ensino. Consideramos importante ter acesso as concepções dos professores e compreender as relações dessas concepções com sua atuação profissional.

⁴ Os conceitos de *atitude curricular* e *brechas* foram propostos por Duboc (2012) em sua tese de doutorado e serão discutidos em nosso capítulo teórico por se tratarem de noções centrais em nossa pesquisa.

⁵ Os conceitos de *atitude curricular* e *brechas* serão desenvolvidos no capítulo teórico.

⁶ Nesta pesquisa consideramos concepção no sentido de “operação para a qual o espírito constrói, sem necessariamente apelar para dados experimentais, um conceito ou ideia geral. É também chamada hoje em dia de conceitualização” (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 98 *apud* MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L, 2016, p. 24). Dessa forma, as concepções envolveriam um processo de formação de conceitos. Alguns autores consideram as pesquisas sobre conceitos como uma fonte importante para determinar as características estruturais das concepções (BROWN, 2008 *apud* MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L, 2016, p. 24). Quando investigamos as concepções leitor crítico e letramento crítico dos docentes, por exemplo, “de um modo geral, queremos saber é o que a pessoa pensa sobre determinada coisa, que entendimento tem dessa coisa, qual é a forma como ela a vê ou encara. No fundo, o que pretendemos com aquela pergunta, é saber o que essa coisa é para a pessoa em causa, como aparece — no sentido de como se mostra — a coisa na pessoa; ou seja, de que modo ela a concebeu, qual a elaboração mental que realizou. À noção de concepção, podemos associar um sentido de construção ou criação de algo” (GUIMARÃES, 2010, p. 84)

Dessa forma, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão sobre o que é proposto nos documentos e nas pesquisas linguísticas e o que um grupo de professores efetivamente realiza em sala de aula na educação básica.

Objetivos e perguntas de pesquisa

São objetivos de nossa pesquisa compreender quais concepções sobre letramento crítico e leitor crítico são produzidas pelo campo teórico atualmente e de que forma tais concepções são apropriadas por um grupo de professores de espanhol, buscando identificar quais indícios em suas práticas de ensino de espanhol evidenciam a transposição dessas concepções.

Para tanto, inicialmente procedemos à revisão bibliográfica sobre a noção de letramento em produções científicas nacionais e internacionais e em documentos que prescrevem o ensino de espanhol no Brasil, mais especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e o PNLD LEM (2015 e 2018).

Posteriormente, elaboramos um questionário online com vistas a identificar concepções de um grupo de professores de espanhol de Institutos Federais. De posse desses dados iniciais, realizamos entrevistas junto a uma parte desses professores, com vistas a aprofundar nossas análises sobre a “atitude curricular” (DUBOC, 2012) desses docentes diante das brechas do livro didático, do conceito de letramento em suas práticas de ensino com a utilização de um livro didático cuja proposta considera o *letramento crítico* como princípio teórico.

Nesse sentido as principais perguntas que nortearam a pesquisa foram:

Quais concepções sobre leitor crítico e letramento crítico embasam as práticas de ensino de um grupo de professores de espanhol da Rede Federal? Quais estratégias esses professores utilizam para desenvolver o letramento crítico nos alunos?

Quais são as “brechas” apontadas por estes professores em atividades propostas pelos livros didáticos do PNLD LEM 2015 de Espanhol para o desenvolvimento da “atitude curricular” na formação de leitores críticos? O que as caracteriza como “brechas”?

Organização da Tese

A tese estrutura-se em quatro capítulos: no primeiro capítulo apresentamos a discussão teórica sobre as concepções de letramento crítico e leitor crítico a partir de uma revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento do conceito de letramento (novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico) no campo da Linguística Aplicada no Brasil e no exterior. Apresentamos os múltiplos sentidos do termo “crítico” em diferentes perspectivas de ensino que o utilizam e a noção de “crítica como atitude curricular diante das brechas”. Além disso, esclarecemos as diferenças entre letramento crítico e leitura crítica e destacamos a importância da relação teoria-prática na formação do professor como um profissional crítico e reflexivo.

No segundo capítulo fizemos um breve percurso sobre os métodos e abordagens para o ensino de língua estrangeira e discutimos sobre a proposta do letramento crítico como perspectiva de ensino de língua estrangeira na era pós-método. Também apresentamos algumas pesquisas acerca do ensino de espanhol sob o viés do letramento crítico e esboçamos um panorama sobre o ensino de língua espanhola no Brasil. Além disso, apresentamos o cenário desta pesquisa, os Institutos Federais e sua proposta pedagógica para o ensino de língua espanhola no ensino médio integrado ao técnico, com objetivo de aprofundar a discussão sobre as características do contexto em que atuam os participantes de nossa pesquisa, tendo em vista tratar-se de um estudo de caso. Também discutimos neste capítulo quais as concepções sobre letramento crítico e leitor crítico estão explícitas ou subjacentes aos documentos que orientam o ensino de línguas no Brasil.

No terceiro capítulo apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, tais como sua natureza, caracterização, retomamos os objetivos e perguntas de pesquisa. Além disso, retomamos as principais características apresentadas anteriormente sobre o contexto de pesquisa, a Rede Federal de Ensino, apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa, os professores de espanhol da Rede Federal, e os instrumentos para obtenção dos dados: questionário online e entrevistas, descrevendo as categorias e os procedimentos de análise dos dados.

No último capítulo, apresentamos os resultados das análises dos dados obtidos a fim de contrastar as concepções de leitor crítico e letramento crítico presentes no campo teórico, nos documentos prescritivos, nos livros didáticos aprovados pelo PNLD LEM 2015 e 2018 para o ensino de língua espanhola na rede pública, com as concepções dos

professores e suas práticas em sala aula. Para isso, analisamos as brechas identificadas pelos docentes de espanhol da Rede Federal nos livros didáticos do PNLD LEM 2015 e sua atitude curricular diante dessa brecha para formar leitores críticos na aula de língua estrangeira.

Por fim, expomos algumas considerações finais retomando as perguntas que nortearam a pesquisa, as limitações e possíveis contribuições deste estudo, além de deixar alguns encaminhamentos para futuros trabalhos nesta área.

1. Concepções de letramento crítico e leitor crítico no campo teórico

Apresentamos neste capítulo uma breve revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento do conceito de letramento no campo da Linguística Aplicada no Brasil e no exterior, discutimos as propostas dos diferentes tipos de letramentos (novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico) e elucidamos nossa compreensão teórica sobre o conceito de letramento crítico com ênfase no âmbito escolar nacional no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

“[...] Letramento é diversão
É leitura à luz de vela
Ou fora, à luz de sol.[...]
Letramento é sobretudo,
Um mapa de quem você é,
E tudo que pode ser.”⁷
Kate Chong

1.1 As origens do conceito de *letramento* no Brasil

Inicialmente faremos um breve percurso histórico sobre o termo letramento mostrando suas origens e seus desdobramentos. Observamos que a palavra letramento é polissêmica, ou seja, possui muitas interpretações, ora é mal compreendida, até mesmo por profissionais da área de educação, ora é desconhecida, talvez por ser uma palavra nova e fazer parte da nossa língua há pouco tempo. Embora seu uso encontra-se em ascensão, difundida em documentos e discursos que permeiam o ensino de línguas, ainda há muito o que se esclarecer sobre esse conceito. De acordo com Soares (2016), a palavra

⁷ Poema da estudante norte-americana de origem asiática Kate M. Chong publicado no livro de McLaughlin, M. & VOGT, M.E. Portfolios in Teacher Education. Newark, De: International Reading Association, 1996.

recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, data da metade dos anos oitenta, e era usada em discursos por especialistas dessas áreas. No entanto, ainda é confundida com conceitos como alfabetização⁸, alfabetismo⁹, alfabetizar¹⁰ e letrado¹¹, por exemplo, pois é no mesmo campo semântico dessas palavras que surgiu a palavra letramento.

Trata-se de um neologismo e ao mesmo tempo uma tradução da palavra inglesa *literacy* que significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2016, p. 17). Nesse sentido a condição de ser *literate*¹² designa aquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente da leitura e da escrita, diferente do sentido que se têm nos dicionários da palavra letrado em português, que ainda conserva o sentido de ser versado em letras, erudito:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de *ter-se apropriado* da escrita. (SOARES, 2016, p.18 *grifo meu*)

Destacamos aqui a palavra apropriar-se que nos remete ao ato de fazer uso da leitura e da escrita, ou seja, tornar a escrita própria de acordo com Soares (2016), colocar em prática e não apenas decodificar o que leva o indivíduo a transformar seu estado ou condição em vários aspectos: social, cultural, linguístico, etc. e diferencia o letramento da alfabetização pois essa última se restringe ao ato de tornar-se alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever somente, em suma, conhecer o alfabeto.

Logo, há uma diferença entre ser letrado (considerado aqui como aquele que tem letramento) e ser alfabetizado. A pessoa que sabe ler e escrever mas não pratica a leitura e a escrita socialmente, ela é alfabetizada porém não é letrada (não tem letramento). Há também indivíduos que podem ser analfabetos e de certa forma letrados, ouvir notícias através de telejornais, escutar mensagens que um alfabetizado lê, compreendê-las; continuar sendo analfabeto mas viver em meio a leitura e a escrita.

Nesse sentido podemos afirmar que ocorreram mudanças expressivas nas definições do conceito do “alfabetismo”. Na primeira metade do século passado, era

⁸ “Ação de alfabetizar” (SOARES, 2016, p. 31)

⁹ “Estado ou condição de quem foi alfabetizado” (SOARES, 2016, p. 30)

¹⁰ “Tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2016, p. 31)

¹¹ “Versado em letras (literatura e línguas), erudito” (SOARES, 2016, p. 32)

¹² Ainda não temos palavra em português correspondente ao termo em inglês *literate: educated; especially able to read and write*, que tem habilidade de ler e escrever. (SOARES, 2016, p. 36)

considerado alfabetizado quem ao menos soubesse escrever seu próprio nome. Em 1958, surge um novo conceito estabelecido pela UNESCO, no qual é considerada alfabetizada a pessoa que lê, escreve e compreende um enunciado simples. A partir dessas considerações, diferentes pesquisas sobre o assunto surgiram. Vários pesquisadores alavancaram discussões que abordassem a relação da alfabetização e a prática em sala de aula, alfabetização e letramento, e, principalmente, quais as maneiras e níveis de alfabetização que há no contexto nacional. Rojo (2009), por exemplo, distingue os termos “alfabetismo” e “letramento”. Para a autora, o “alfabetismo” evidencia a dimensão individual, pois valoriza as capacidades e competências cognitivas e linguísticas. Quanto ao “letramento”, abrange os usos das práticas sociais de linguagem de diversos contextos da vida.

Soares (2016) destaca que o termo *literacy* só surge no fim do século XIX para responder a uma necessidade histórica, ou seja, a novas demandas da sociedade para referir-se aos usos da leitura e escrita. O termo *literacy* segundo Baptista (2010) foi e é empregado para referir-se aos trabalhos que surgiram e se expandiram após os anos 70 nos Estados Unidos inicialmente relacionados com a educação formal de adultos não escolarizados. Esses adultos passavam pela escola, e apesar de alfabetizados, saíam sem dominar as habilidades de leitura e escrita em práticas sociais e profissionais.

Essas constatações ganharam força como objeto de pesquisas no campo educacional entre as décadas de 70 e 80. Essas pesquisas desenvolvidas nos anos 80 nos Estados Unidos buscavam identificar o nível de letramento (*literacy*) de jovens americanos, em síntese seu objetivo era avaliar as habilidades de compreender textos em prosa (editoriais, reportagens, poemas, etc.), localizar informações e sobretudo identificar a capacidade de fazer uso desses diferentes tipos de textos.

Nesse sentido, o objetivo não era analisar se eram alfabetizados, sabiam ler ou escrever. Portanto, avaliar o nível de letramento é diferente de medir o índice de alfabetização.

Logo fez-se necessário um novo termo para designar uma nova realidade social que considera as práticas de leitura e escrita do indivíduo em sociedade como estado ou condição para tornar-se uma pessoa socialmente e culturalmente diferente. Deste modo, o termo letramento faz referência aos trabalhos que enfocam os diferentes empregos, funções e efeitos produzidos pelos indivíduos ao utilizarem a leitura e a escrita na sociedade.

Mas, que letramento é esse? Quais critérios são usados para medir níveis de letramento em contexto escolares e extraescolares? As condições para o letramento são iguais em todos os países e regiões? É possível chegar-se a um consenso em torno de uma única definição de letramento? Essas são perguntas que problematizam o conceito de letramento como está proposto no campo teórico e como está sendo apropriado pelos educadores, além disso, faz com que os docentes questionem suas próprias práticas de ensino considerando questões particulares do contexto onde estão inseridos. Nesta pesquisa não temos a pretensão de chegar a uma única definição sobre o termo letramento, apenas queremos expor as concepções de letramento crítico dos professores participantes e como essas concepções podem afetar suas práticas em sala de aula.

A seguir discorreremos sobre o desenvolvimento desse conceito inicial de letramento, sua complexidade, seus aspectos ideológicos e políticos subjacentes, sua dimensão individual e social, com vistas a estabelecer algumas das diversas concepções teóricas sobre o termo.

1.2 Novos Estudos do Letramento

Ainda na década de 80 o conceito de letramento foi revisado com o objetivo de expandir a noção tradicional predominante que se baseava apenas na dimensão individual do letramento considerando os processos de leitura e escrita como um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas. A UNESCO, na monografia *World Illiteracy at mid-century (1957)*, levou em conta apenas essa dimensão individual de letramento para definir uma pessoa letrada e uma pessoa iletrada, embora reconhecesse o conceito de letramento como “flexível”.

Essa revisão conceitual foi impulsionada por três principais fatores: a difusão dos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta e a emergência dos estudos culturais, conforme mostram Lankshear e Knobel (2003). Assim surge os *Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies)* e teóricos como Barton (1994), Heath (1986) e Street (1984) começam a discutir que a aprendizagem da língua não se reduz ao domínio de um código ou técnica de escrita, pois esta encontra-se situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais (SOARES, 2004, 2005, 2016).

Brian Street, professor e pesquisador do King's College de Londres, foi um dos principais teóricos que contribuiu para os *novos estudos do letramento* e estava filiado a

essa vertente “forte” e “revolucionária” que via o letramento na sua dimensão social. O autor identificou dois modelos que podem ajudar a compreender o conceito de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

De acordo com o modelo autônomo, *letramento* é um conjunto de habilidades técnicas neutras e independentes do contexto social em que são usadas. São essas habilidades que permitem que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social. No âmbito educacional, as habilidades percebidas como “corretas” são definidas e a aprendizagem torna-se focada na reprodução mecânica dessas habilidades. Acredita-se que essas habilidades podem ser facilmente transferidas para a vida real, de acordo com Mattos (2011). Assim, no ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, especialmente no ensino de inglês, usou-se durante muito tempo a repetição na forma de *drills* como método principal de aprendizagem.

Descobriu-se, porém, que as frases repetidas e praticadas em sala de aula raramente podiam ser transferidas e usadas pelos aprendizes em contextos reais. Essa forma de ensino-aprendizagem, contudo, ainda não foi totalmente abandonada por professores e educadores e permanece viva em muitos contextos de ensino de língua estrangeira.

Já o modelo ideológico, também chamado de “modelo de práticas sociais”, “versão forte” ou “perspectiva revolucionária”, reconhece a natureza sócio-cultural do letramento (Street, 2014). Nesse modelo,

O letramento não pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2016, p. 75)

Nesse sentido o letramento é visto como um instrumento da ideologia e parte-se do pressuposto de que a prática do letramento nos contextos educacionais está “intimamente relacionada com processos sociais mais amplos, determinadas por eles, e resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder” (id. *ibid.*).

Essa perspectiva educacional reflete questões que são derivadas dos próprios interesses e conhecimento de mundo dos aprendizes e só muito recentemente começa a ganhar força no cenário mundial. Nessa perspectiva o aprendiz deve passar a ser o

detentor do poder para determinar o conteúdo e o currículo de sua aprendizagem, e não a instituição educacional.

Dessa forma, o modelo autônomo de letramento constitui a leitura e escrita como um conjunto de habilidades cognitivas a serem adquiridas de forma isolada do contexto ideológico e cultural do sujeito em oposição ao modelo ideológico que compreende as práticas de letramentos como práticas situadas em um determinado contexto sociocultural. O enfoque ideológico inaugurado por Street fundamenta o conceito de letramento como prática social. Nesse sentido as atividades de leitura e escrita passam a ser entendidas como práticas determinadas pelo seu contexto sócio-histórico, o que afeta diretamente a produção de sentido do sujeito.

Além de Street há outros teóricos que compartilham dessa concepção de letramento social. Lankshear (1997) tem uma postura mais radical e chega a afirmar que é impossível distinguir letramento do conteúdo utilizado para adquiri-lo e transmiti-lo. Para ele letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever (Soares, 2016). Paulo Freire foi um dos primeiros teóricos a destacar o poder revolucionário do letramento e o homem como um ser social capaz de transformar sua realidade através da leitura e da escrita. Nesse sentido, o letramento seria a “libertação” do homem, embora ele não tivesse usado esse termo em seus livros. O que une esses pensadores em defesa dessa dimensão social do letramento é sua fundamentação pragmática e seu poder de transformar as relações sociais.

No Brasil, na segunda metade da década de 80 temos a primeira ocorrência do termo letramento na área da educação com o livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática, de 1986, da autora Mary Kato. Segundo ela, a língua falada culta seria consequência do letramento. Há hipóteses inclusive de que Mary Kato tenha cunhado o termo letramento. Alguns anos depois Leda Verdiani Tfouni no seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, 1988, Editora Pontes, distingue alfabetização de letramento. Soares (2016) afirma que talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico da educação e da ciência linguística. E em 1995, o letramento tornou-se título do livro organizado por Angela Kleiman, *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.

Magda Soares em 1998 publica seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* no qual explora o tema letramento através de verbetes de dicionários, hipertexto e artigo acadêmico mostrando a amplitude e a complexidade desse termo que ganha novos

significados dependendo do contexto, da enunciação e do interlocutor. O que une essas autoras é o interesse pelo tema letramento entendido como práticas sociais de leitura e escrita, um processo histórico e cultural que considera as relações de poder. Elas buscam compreender a relação autor-texto-leitor e suas consequências na produção de diferentes práticas discursivas e diferentes gêneros discursivos. Esse conceito começa a aparecer muitas vezes de forma implícita nos documentos que regem a educação brasileira no que tange ao ensino aprendizagem de línguas, conforme veremos mais adiante.

Pode-se concluir que há diferentes conceitos de letramentos que variam de acordo com as condições sociais específicas do momento histórico e do estágio de desenvolvimento. Ou seja, letramento é um conceito plural, por isso é mais adequado referir-se ao termo no plural *letramentos* pois, a partir dele teremos outros termos como novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico, letramento digital, etc. sobre os quais falaremos mais adiante.

1.3 Novos Letramentos

Se inicialmente o termo letramento era utilizado no singular e estava ligado à capacidade de se adquirir a tecnologia “neutra” de ler e escrever (SOARES, 2016, p. 16), hoje em dia os estudos sobre letramento têm considerado não somente o aprendizado da leitura, mas também se têm expandido em outras vertentes e passa a incluir o elemento inovador da atualidade: a digitalidade. Como afirma Street (2014), ao conceituar seu modelo ideológico de letramento, “seria mais apropriado referir-se a ‘letramentos’ que a qualquer forma única de letramento em particular” (p. 8). É justamente por isso que é possível falar em novos letramentos. O conceito de novos letramentos surge “em resposta à necessidade de expandir a noção liberal de letramento, ou o modelo autônomo de letramento” (DUBOC e FERRAZ, 2011, p. 21)

A partir da década de noventa, teóricos como Lankshear e Knobel (2003, 2007) ampliam a discussão dos novos estudos do letramento e passam a considerar as características da era digital como a multimodalidade do texto e sua não linearidade, por isso, começa-se a falar de *new literacies* ou novos letramentos. Sendo assim, os novos letramentos são continuidade à discussão iniciada pelos novos estudos de letramento, no entanto:

[...] expandem a noção de linguagem ao tomarem uma nova epistemologia, qual seja, a epistemologia digital: da constituição essencialmente tipográfica de letramento, os novos letramentos passam a priorizar novas formas de letramento

para além das mídias impressas, complexificando a própria noção de língua (DUBOC, 2012, p.77)

Essas características das novas tecnologias alteram a própria noção de língua, linguagem, texto, surgem novas formas de produção de sentido e essas são incorporadas à rotina das pessoas possibilitadas agora pelo amplo acesso às mídias digitais. Dessa forma, segundo Duboc (2012), o debate sobre novos letramentos ganha uma outra base epistemológica com os recursos da linguagem tecnológica e passam a redefinir a linguagem de acordo com a nova noção de conhecimento recentemente emergida da era digital.

Os estudos de Lankshear e Knobel (2003, 2007) sobre os letramentos explicam essa mudança epistemológica referida e a transição de uma era essencialmente tipográfica para uma era digital com suas novas formas textuais pós-tipográficas. Assim, o texto deixa de ser linear e passa a ser multimodal com imagens, sons, gráficos, vídeos, hiperlinks, emoticons. Além disso, agora é possível cortar, copiar, colar, editar, misturar partes do texto para criar um novo texto.

Portanto, os Novos Letramentos se constituem como um aporte teórico inovador em relação os estudos anteriores sobre letramento na medida em que inserem a digitalidade como o elemento transformador que altera a forma como os sujeitos passam a construir conhecimento. Não queremos com isso diminuir a contribuição dos estudos anteriores sobre letramento, mas destacar o que há de novo neste momento.

Nesse sentido, há pelo menos dois aspectos que devem ser considerados para compreender o “novo” dos novos letramentos, de acordo com Lankshear e Knobel (2003): *technical stuff* e *ethos stuff*. O primeiro relacionado à questão técnica, ou seja, os equipamentos tecnológicos disponíveis na era digital (computadores, vídeo games, tablets, celulares entre outros e seus recursos eletrônicos para manipulação de imagem, som e texto). O outro voltado para o rompimento ontológico que essa era digital representa e os impactos disso na sociedade e na própria noção de sujeito, o que altera conceitos como identidade e agenciamento, por exemplo.

A ideia dos Novos Letramentos, portanto, pressupõe que as pessoas leem e escrevem de forma diferente a partir de diversas práticas sociais, e que essas diferentes formas de se lidar com a escrita e a leitura estão relacionadas à forma como vivemos e nos constituímos como seres sociais.

A partir desse entendimento múltiplo e variado de letramentos, algumas tendências surgiram nesse campo de estudos. Lankshear e Knobel (2003) afirmam que novos conceitos relativos a letramento foram criados, como as ideias de letramento cultural, letramento crítico, tecnoletramento, letramento tridimensional, multiletramentos, entre outros. É importante destacar que não existe apenas uma vertente dos Novos Letramentos que compreende a linguagem a partir dos meios digitais. Por isso, apresentaremos a seguir, definições de algumas dessas novas vertentes inseridas no campo de estudo dos Novos Letramentos.

1.4 Multiletramentos

O termo multiletramentos foi cunhado em 1994 depois do encontro de um grupo de teóricos e pesquisadores de letramentos¹³ denominado Grupo de Novas Londres (New London Group, GNL). Esses estudiosos se reuniram para discutir o futuro dos novos letramentos e seu lugar no ensino, pois diante das mudanças nos meios de comunicação e as diferenças culturais emergentes, eles reconheciam a necessidade de uma pedagogia que abarcasse os multiletramentos, ou seja, as diferentes práticas textuais, plurilinguismos, multissemioses presentes na sociedade contemporânea deveriam ser estudadas na escola.

Por isso, após uma semana de discussões nesse colóquio, foi firmado entre eles um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Design Social Futures*¹⁴. Esse documento apontava a necessidade da escola incluir esses multiletramentos no currículo e dessa forma colocar em prática uma proposta inclusiva caracterizada por práticas sociais de leitura e escrita marginalizadas, não hegemônicas e variadas de caráter multimodal e multissemiótico.

O conceito de multiletramentos, de acordo com Rojo (2012), aponta para dois aspectos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica e hoje hipermediática de constituição dos textos por meio dos quais ela se comunica. Trabalhar com multiletramentos normalmente envolve o uso das novas tecnologias de

¹³ Entre eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

¹⁴ Nossa tradução para o português: “Uma pedagogia dos multiletramentos, desenhando futuros sociais”.

comunicação e informação (TICs) partindo sobretudo das mídias e linguagens que o aluno conhece para buscar um enfoque crítico¹⁵.

É inadmissível ignorar as novas tecnologias e as necessidades de considerar aspectos do letramento crítico que o mundo pede aos alunos. Não se pode omitir a importância da comunicação digital e novas formas de construção de conhecimento possibilitadas pelas tecnologias digitais. Se até meados do século XX, as práticas de letramentos eram fundamentadas no uso da escrita tipográfica, a partir do surgimento das tecnologias digitais não mais. Novos desafios são postos à escola, novos letramentos.

No que se refere à multiplicidade de culturas, Rojo (2012) destaca a emergência de formas híbridas e fronteiriças em uma lógica não mais fundamentada em binarismos (popular/erudito, central/marginal). Já a multiplicidade de linguagens está relacionada aos modos ou semioses nos textos, é o que se chama de multimodalidade, ou seja, o texto escrito (impresso ou digital) integrado ao visual, sonoro, espacial, tátil. E a integração desses meios multimodais requer que repensemos e reestruturemos a maneira como trabalhar a linguagem na escola, pois hoje vivemos em mundo de mensagens instantâneas, wikis, smartphones, ambientes virtuais colaborativos. Com essas novas formas de comunicação surgiram novos letramentos incorporados a novas práticas sociais.

Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2000) chamam a atenção para os múltiplos e integrados modos de produzir sentido, uma vez que o modo textual está também relacionado a aspectos visuais, de áudio, espaciais, comportamentais, entre outros. Em outras palavras, o significado é cada vez mais multimodal. Por outro lado, quando apontam a crescente diversidade cultural e linguística, Cope e Kalantzis (2000) reconhecem que a língua inglesa está se tornando ao mesmo tempo uma linguagem mundial e uma língua franca para o comércio, negócios, mídia e política. Por conta da globalização, precisamos lidar o tempo todo com diferenças culturais e linguísticas, pois uma “cidadania efetiva e um trabalho produtivo exigem que interagimos usando linguagens múltiplas, muitos ingleses e padrões de comunicação que cada vez mais cruzam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6). Os autores afirmam que tais mudanças têm o potencial para, na verdade, transformar não somente a essência e a pedagogia do letramento em inglês, mas também os modos de ensinar e aprender outras línguas do globo.

¹⁵ Essa discussão será tratada mais adiante.

Rojo (2012) destaca que em qualquer dos sentidos da palavra multiletramentos – diversidade de culturas e linguagens – os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

- (a) Eles são interativos; mais que isso colaborativos;
- (b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias, culturas) (ROJO, 2012, p. 23)

Os autores citados mostram que o sentido do uso da linguagem é múltiplo e construído a partir de contextos sociais, culturais e sobretudo, colaborativos atualmente. As novas tecnologias transformaram os sujeitos consumidores passivos em produtores colaborativos. Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são colaborativos. Essa característica oriunda da própria concepção da mídia digital permitiu que passássemos da simples interação à colaboração ativa. Rojo (2012) nos traz alguns exemplos dessa transição de interação virtual para textos e ferramentas virtuais hipermidiáticas colaborativas: a diferença entre e-mails e chats, entre Word e Google Docs, entre Power Point e Prezi, entre Orkut e Facebook, entre o blog e Twitter, para citar alguns. Todas essas ferramentas exigem mais que interação, pressupõem colaboração.

Aos multiletramentos está relacionada também a noção de letramentos digitais e/ou letramento hipermidiático. O conceito de letramento passou a ser compreendido como a habilidade de entender informação em qualquer forma em que ela for apresentada. Nesse contexto, a informação digital é multimodal e aqueles que são digitalmente letrados são capazes de alternar rapidamente entre significados presentes em diferentes tipos de meios de comunicação.

De acordo com Lankshear e Knobel (2003), letramento digital nos permite adequar o meio que usamos ao tipo de informação que queremos apresentar, assim como à audiência para a qual a estamos apresentando. Paul Gilster (1997 *apud* Lankshear e Knobel, 2006) argumenta que há enormes diferenças entre a mídia de informação digital, principalmente aquela apresentada via computadores e Internet, e a mídia impressa. O autor argumenta que, para se tornar digitalmente letrado, é preciso ensinar e aprender a usar a Web de forma apropriada e ainda ser crítico. Esse processo envolve uma série de

competências digitais a serem desenvolvidas que vão muito além de competências operacionais ou técnicas.

O letramento midiático é um repertório de competências que permitem as pessoas analisarem, avaliarem e criarem mensagens em uma ampla variedade de meios de comunicação, gêneros e formatos. Promovido por organizações como a Unesco e a União Europeia, o letramento midiático se propõe a fornecer aos sujeitos conhecimentos e ferramentas para que atuem como cidadãos autônomos e possam realizar um consumo crítico dos meios de comunicação. (BUCKINGHAM, 2007 y 2008; UNESCO, 2008 *apud* SCOLARI, 2016, p. 13. Tradução nossa).¹⁶

Nesse sentido, o letramento digital tem se concentrado em trabalhar as competências midiáticas que os jovens possuem e praticam fora da escola. Ou seja, como realizar uma interpretação crítica das mensagens eletrônicas e um consumo racional dos meios de comunicação digitais tendo em vista que as práticas de leitura contemporânea exigem novos letramentos. Acreditamos que o trabalho com os novos letramentos na escola vem crescendo nos últimos anos principalmente devido a iniciativas como o PNLD que incorpora esse conceito na proposta do material didático. No entanto, reconhecemos que esse trabalho é lento e gradual e envolve desde a produção dos livros didáticos com conteúdo que desenvolva essas competências até a prática dos professores em sala de aula.

As novas formas de letramento em mídia estão oferecendo novas formas de aprendizado únicas e potencialmente ricas. Elas são o resultado de mudanças drásticas na forma como interagimos uns com os outros. Com a digitalidade as práticas sociais se alteraram. Dessa forma, ser letrado significa participar de um conjunto de práticas sociais nas quais os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente são gerados, disputados, negociados e transformados. Cassany (2006) defende que “hoje a leitura plurilíngue e multileitura são frequentes e inclusive necessárias [...] A internet produziu novas comunidades discursivas, papéis de autor, gêneros eletrônicos e formas de linguagem”¹⁷ (CASSANY, 2006, p. 11, tradução nossa).

¹⁶ “El alfabetismo mediático es un repertorio de competencias que permiten a las personas analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de medios de comunicación, géneros y formatos. Promovido por organizaciones como la UNESCO o la Unión Europea (UE), la alfabetización mediática se propone dotar a los sujetos de conocimientos y herramientas para que funcionen como ciudadanos autónomos y puedan realizar un consumo crítico de los medios.” (Buckingham, 2007 y 2008; UNESCO, 2008 *apud* SCOLARI, 2016, p. 13)

¹⁷ “hoy la lectura plurilíngue y multileitura son frecuentes e incluso necesarias. [...] La internet ha creado nuevas comunidades discursivas, roles de autor y lector, géneros electrónicos y formas de argot.” (CASSANY, 2006, p. 11).

Os letramentos digitais são particularmente importantes para pensarmos na educação como transformação social porque eles habilitam um novo *ethos*, uma nova mentalidade que enfatiza a participação do sujeito, novas formas de participação social propiciadas pela tecnologia e por consequência novas formas de cidadania. Sobre as novas formas de leitura na internet, os letramentos digitais e seu alcance, Cassany (2006) afirma:

Gostemos ou não, o letramento está migrando em direção a novos formatos eletrônicos a um ritmo rápido e irreversível. A comunicação eletrônica – com computador, tela, e internet – está substituindo a escrita com papel e lápis – com livros, cartas e e-mail [...] com a internet ler adquiriu novas práticas e estratégias, o horizonte quadrado da folha branca se converte em uma imagem policromada e versátil na tela. A simples redação manuscrita tornou-se sofisticada e automatizada com os programas de computador, o leitor local restrito ao papel se multiplica e se diversifica na rede. O letramento está ampliando seus usos e inclusive está modificando sua natureza. (CASSANY, 2006, p. 171-173. Tradução nossa)¹⁸

O impacto do letramento digital na sociedade é constante e de tamanha proporção que tem sido comparado à invenção da imprensa e à expansão da rádio e da televisão. Ele nos permite construir identidade eletrônicas, buscar informações online, criar novas práticas comunicativas com novos gêneros, novas estruturas e novas formas linguísticas: e-mails, chats, páginas web, hipertextos, etc. O conhecimento não se dá mais de forma linear, gradativa e somente dentro dos muros da escola. Hoje temos acesso a ideia de todos, em todos os lugares, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma ubíqua¹⁹ (Cope e Kalantzis, 2008). Por isso, o letramento crítico e sobretudo a criticidade faz-se cada vez mais necessária. Sobre a necessidade de ser crítico, afirma Cassany (2006) que:

A internet multiplica a necessidade de ler com um olhar crítico, de saber ler em várias línguas e sobre vários assuntos. Através da rede temos acesso a muitos discursos, dos mais diversos, remotos aos mais descontextualizados. É fundamental avaliar a confiabilidade da fonte, a coerência interna de uma

¹⁸ “Nos guste o no, la *literacidad* está migrando hacia los formatos electrónicos a un ritmo rápido e irreversible. La comunicación electrónica – con ordenador, pantalla e internet – está sustituyendo a la escritura con papel y lápiz – con libros, cartas y correo postal [...] Con internet leer adquiere nuevas prácticas y estrategias; el horizonte cuadrado de la hoja blanca se convierte en una imagen policromada y versátil en la pantalla, la simple redacción manuscrita se sofisticada y automatiza con los programas informáticos, el lector local y restringido del papel se multiplica y diversifica en la red. La *literacidad* está ampliando sus usos e incluso está modificando su naturaleza.” (CASSANY, 2006, p. 171-173)

¹⁹ “A ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente. (SANTAELLA, 2013, p.15)

Com a chegada das novas formas de comunicação em rede, digital e interativa temos um novo sujeito ativo que cria conteúdos e compartilha nas redes sociais digitais. Nesse contexto nasceu o conceito “*alfabetismo transmedia*” (“*transmedia literacy*”) ou letramento transmidiático/ hipermidiático. Em síntese o objetivo desse novo letramento é explorar a competência transmidiática dos estudantes de resolver problemas de vídeo-game e criar *fanfiction*, por exemplo, e usá-los para renovar as práticas educativas em sala de aula. O desafio é incorporar essas habilidades que os jovens desenvolvem fora da escola, nas redes digitais aos processos de ensino - aprendizagem dentro das instituições educativas.

A ideia de multiletramentos, portanto, indica a emergência de novas e variadas práticas sociais, que envolvem ou não a tecnologia digital e que precisam de novas formas de pensar e encarar o mundo. Porém, ao repensar o ensino dos letramentos nesse contexto, não se pode esquecer da necessidade de se fortalecer “as dimensões críticas²¹ nos aprendizes” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 16). A crítica permeia o entendimento dos novos e multiletramentos na visão de diferentes autores.

O New London Group (2000), estabeleceu uma pedagogia apropriada aos multiletramentos que entende a linguagem e outros modos de significação como recursos representacionais dinâmicos e sinalizou quatro fatores fundamentais para essa proposta pedagógica dos multiletramentos que podem ser entendidos como orientações: prática situada, instrução situada, abordagem crítica e prática transformadora.

A prática situada ou *situated practice* refere-se ao contato com textos disponíveis em seu entorno; a instrução situada ou *overt instruction* trata-se da compreensão sistemática e analítica através da metalinguagem explícita sobre os diferentes modos de significado dos textos; a abordagem crítica ou *critical framing* refere-se à expansão do processo interpretativo de um determinado texto com vistas a considerar aspectos socioculturais, sejam estes locais e/ou globais e a prática transformadora ou *transformed*

²⁰ “La internet multiplica las necesidades de leer con mirada crítica, de saber leer en varias lenguas y sobre varias disciplinas. A través de la red accedemos a muchos más discursos, más diversos, más remotos y más descontextualizados. Es imprescindible valorar la fiabilidad de una fuente, la coherencia interna de una web o identificar la ideología y el punto de vista de un foro.” (CASSANY, 2006, p. 182)

²¹ O termo crítico será discutido na seção a seguir.

practice, trata-se da recriação dos sentidos em outros contextos, outras culturas, outras perspectivas.

Destacamos aqui a etapa da abordagem crítica como uma das etapas fundamentais nesse processo e a que mais nos interessa já que dela emerge o conceito de letramento crítico e enfatiza a indissociabilidade entre texto e contexto. Kalantzis e Cope (2008) assinalam que essas quatro orientações que fazem parte da pedagogia dos multiletramentos não devem ser trabalhadas de forma separada, fixa ou linear e são passíveis de justaposição.

A dimensão crítica dos letramentos e dos multiletramentos, como vimos acima, é de extrema relevância para uma nova compreensão e pedagogia dos letramentos e é considerada também muito relevante no que diz respeito ao presente trabalho. Por isso mesmo, passaremos na próxima seção a investigar a concepção de Letramento Crítico.

1.5 Letramento Crítico

A referência ao ser crítico permite várias compreensões uma vez que o termo crítico é frequente em diversas áreas do conhecimento: filosofia, pedagogia, antropologia, linguística, educação, psicologia, sociologia, etc.; o que dificulta seu uso preciso. Por isso, faz-se necessário explicar o sentido de crítico que o conceito de letramento crítico carrega nesta pesquisa. Sendo assim, a seguir vamos explorar as origens desse conceito, suas influências, suas características, perspectivas e tentar desfazer algumas confusões terminológicas relacionadas ao ensino crítico.

Cassany e Castellà (2010) elaboraram um mapa²² para explicar as raízes do conceito letramento crítico que reúne essas diferentes disciplinas, áreas do conhecimento e seus principais teóricos que trabalharam ao redor do conceito de criticidade e influenciaram o conceito de letramento crítico:

²² Extraído de: CASSANY, D. & CASTELLÀ, J. Aproximación a la literacidad crítica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dez. 2010.

Figura 1- Mapa das raízes do conceito de letramento crítico

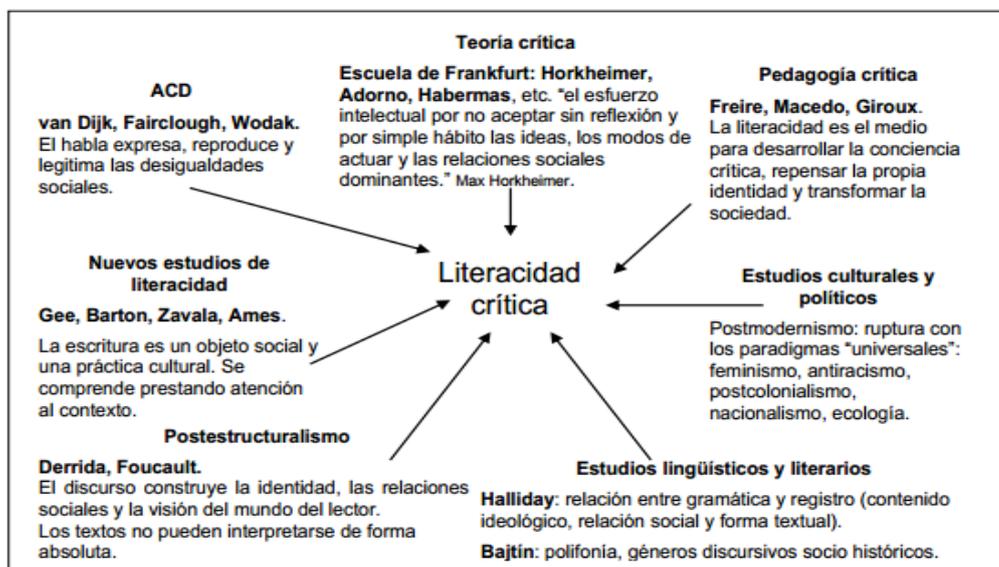


Figura 1: Mapa de las raíces del concepto.

Fonte: (CASSANY; CASTELLÁ, 2010).

O conceito de letramento crítico, de acordo com Cassany (2006 e 2010) tem origem com os filósofos da Escola de Frankfurt, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse e seus seguidores como Jürgen Habermas, que a partir dos anos vinte do século passado, com a Teoria Crítica da Educação desenvolveram uma atitude de revisão, discussão e reformulação das práticas sociais. Horkheimer, um dos teóricos mais conhecidos dessa escola, foi o primeiro a usar o termo em 1932 e a criar a base da teoria em 1937. Ele criticava a objetividade absoluta do positivismo científico, que separa os fatos empíricos dos valores humanos e propunha um esforço intelectual por não aceitar sem reflexão as práticas sociais dominantes.

A teoria rejeita a aceitação abnegada do mundo como ele é, com suas desigualdades e injustiças, com o domínio de algumas classes sobre outras. Entende que essa realidade não tem justificativa natural, mas existem razões históricas e sociais que levam a uma certa ordem. Um mundo melhor é possível, mais justo e mais distribuído, para que todos sejamos mais felizes. (CASSANY, 2006, p.66. Tradução nossa)²³

²³ “La teoría crítica rechaza la aceptación abnegada del mundo tal cual es, con sus desigualdades e injusticias, con la dominación de unas clases sobre otras. Entiende que esta realidad no tiene justificación natural, sino que hay motivos históricos y sociales que conducen a un determinado orden. Un mundo mejor es posible, que sea más justo y repartido, para que todos seamos más felices.” (CASSANY, 2006, p. 66)

E para desmascarar as injustiças a teoria propõe vários métodos como a crítica imanente que identifica as contradições presentes na realidade e o pensamento dialético que estuda a conformação histórica de uma determinada ordem em uma comunidade. Com a aplicação desses métodos deveríamos desenvolver uma consciência crítica da realidade e propor alternativas mais justas, de acordo com a teoria crítica.

Por volta dos anos 60 no Brasil o termo crítico foi aplicado ao letramento na área da educação com um sentido mais social e político através do pedagogo Paulo Freire. Ele acreditava que o colonialismo português continuava vivo mesmo depois da independência, com uma concepção paternalista da problemática real e afirmava que os analfabetos eram vítimas e não responsáveis por sua condição. Nesse sentido eles seriam vítimas de uma instituição opressora, que perpetua as formas culturais de colonialismo.

Por isso, segundo Freire, a escola é uma instituição criada por determinados grupos sociais para reproduzir essa pedagogia de opressão e o acesso ao letramento pode ser uma ferramenta importante de libertação e empoderamento dos indivíduos. Dessa forma, considerava que, ao aprender a ler, o sujeito “ganha o poder” de transformar a realidade que o rodeia.

A pedagogia crítica de Paulo Freire despreza a educação que busca apenas o domínio técnico e desvinculado do ato de ler da realidade sociopolítica do sujeito. Cassany (2006) explica a concepção freiriana de ler da seguinte forma:

A leitura não é uma habilidade cognitiva independente de pessoas e contextos, mas uma ferramenta para agir na sociedade, um instrumento para melhorar as condições de vida do aprendiz. Nós não lemos textos nem entendemos significados neutros; lemos discursos de nosso ambiente e entendemos dados que nos permitem interagir e modificar nossa vida. Ler um discurso também é ler o mundo em que vivemos. [...] Para Freire, a leitura é um ato político: o crítico coloca justamente a ênfase nesse aspecto. (CASSANY, 2006, p.68. Tradução nossa)²⁴

Giroux (1988), um dos seguidores da pedagogia crítica de Paulo Freire, destaca duas características principais do pensamento crítico: entender o conhecimento como meio para problematizar constantemente os fatos e adotar vários pontos de vistas para

²⁴ “Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No lemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos. [...] Para Freire leer es un acto político: lo crítico pone precisamente el acento en este aspecto.” (CASSANY, 2006, p. 68)

desenvolver um pensamento dialético. Em resumo, o pensamento crítico busca fortalecer a tolerância ao outro e a troca de opiniões, desse modo constitui-se a formação da cidadania democrática.

De acordo com Cassany e Castellà (2010), vários autores atribuem a Jacques Derrida a reformulação e atualização contemporânea do conceito de criticidade e reconhecem o papel fundamental das pesquisas de Michel Foucault que redefiniram conceitos como poder, conhecimento e discurso, e foram incorporados por pesquisas que discutem letramento crítico.

Segundo Foucault (2009), o discurso constituiu a identidade, os conceitos e a cultura de uma comunidade e é o instrumento fundamental para exercer o poder. Para o autor o poder não se exerce só com a soberania, ou leis, armas e força, mas sim com o conhecimento. Conhecimento, nesse caso, significa todas nossas opiniões e saberes sobre a realidade, convicções sobre os fatos, o comportamento individual ou a organização social. Dessa forma, de acordo com Foucault, o discurso é um dos procedimentos mais eficazes para construir o conhecimento em uma comunidade e para exercer o poder sobre a cidadania. Através do discurso não só expressamos uma mensagem, mas também construímos uma visão da realidade e os leitores adotam essa concepção de realidade que oferece o discurso.

Diferentes movimentos políticos como o feminismo, a luta contra o racismo, a ecologia, o nacionalismo e o pós-colonialismo com seus correspondentes estudos culturais, tem contribuído para o desenvolvimento da criticidade ao explorar o olhar com que diferentes grupos humanos constroem a realidade e elaboram conceitos e *representações sociais*.²⁵ Esses estudos mostram que alguns pontos de vistas aceitos de forma unânime são na verdade elaborações culturais historicamente situadas e construídas sem fundamentação biológica.

Os Estudos Linguísticos e Literários também contribuem com teorias e conceitos relevantes para o letramento crítico. A teoria sistêmico-funcional de M.A.K. Halliday estabelece um paralelismo entre a estrutura do uso linguístico (as chamadas funções da linguagem e seus registros) e a organização social. Já no campo da teoria literária destacam-se os estudos de Bakhtin sobre gêneros do discurso, esfera social e polifonia.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) vai mais além e propõe usar a teoria linguística para analisar os discursos de grupos dominantes e contribuir assim para

²⁵ Não é nossa intenção aprofundar a discussão sobre representações sociais nesta pesquisa.

desmascarar as iniquidades de determinadas situações. Essa corrente aproveita as contribuições das ciências da linguagem (análise do discurso, pragmática, sociolinguística, etnografia da comunicação, teoria da enunciação) para definir os propósitos e a metodologia da análise crítica. Van Dijk e Fairclough são os teóricos mais conhecidos dessa corrente que aspiram descobrir através do discurso como as classes dominantes exercem seu poder e tentam manter as estruturas sociais através de discursos pessoais na democracia.

O método de análise da ACD é eficiente para analisar o componente crítico na leitura. Eles usam conceitos como orientação argumentativa, cortesia, máximas de conversação, esquema de conhecimento e ideologia que permitem analisar o discurso, o significado comunicado e as interpretações que constroem o leitor. A Análise Crítica do Discurso acredita que o discurso não é neutro e não reflete a realidade de modo objetivo. Tendo em vista que há um enunciador situado historicamente em um lugar e um momento, o discurso reflete a percepção que esse sujeito tem da realidade, segundo a ACD. E essa visão da realidade carrega intenções, valores e atitudes, assim como os discursos refletem a ordem social, as relações de dominação, injustiças e opressão. Nesse sentido, compreender criticamente significa identificar os pressupostos subjacentes e implícitos e poder confrontá-los com outras alternativas.

No final do século XX surgem os Novos Estudos de Letramento, a partir dos estudos pioneiros de Brian Street (1984, 2014). Esse grupo de teóricos pesquisam a leitura e a escrita a partir de uma perspectiva sociocultural: Gee (1990), Barton (2000), Ames (2002), Zavala (2002). Seus trabalhos procedem de diferentes áreas (antropologia, educação, psicologia social) mas coincidem em desprezar a visão psicológica da leitura e escrita como tarefas essencialmente cognitivas desvinculadas dos sujeitos e contextos de produção.

Para os Novos Estudos de Letramentos a leitura e a escrita são objetos culturais e práticas sociais inseridas em um determinado contexto. Nesse sentido, o discurso se integra a organização social e as formas culturais da vida cotidiana em comunidade. Por isso, o significado pode variar de acordo com o contexto e os valores que lhe atribuem seus usuários:

Cada tipo de texto pode ser lido de várias maneiras; o significado pode ser tirado do texto ou construído em vários níveis [...] os tipos de textos e suas diferentes maneiras de lê-los não fluem em um sopro de alma individual (ou de sua biologia); eles são a invenção social e histórica de grupos sociais variados. Só aprendemos a interpretar textos de certo tipo e, de certa forma, quando pudemos participar dos contextos sociais em que esses textos são lidos

e interpretados de maneira relevante. Nós nos socializamos ou culturalizamos em cada prática social determinada. (GEE, 1990, p.45 *apud* CASSANY, 2006, p.74. Tradução nossa)²⁶

Barton e Hamilton (2000, p.8), representantes dos novos estudos do letramento, elaboraram seis princípios fundamentais que explicam sua concepção de letramento crítico como uso social da leitura e da escrita. São eles:

- Entendemos melhor o letramento se o concebemos como um conjunto de práticas sociais, que podemos inferir a partir da escrita, que por sua vez são mediados por textos escritos.
- Existem diferentes formas de alfabetização associadas a diferentes campos da vida.
- As práticas de letramento são gerenciadas ou organizadas (modelados) por instituições sociais e relações de poder, de modo que alguns são mais dominantes, visíveis e influentes o que os outros
- As práticas de letramento servem a propósitos e fazem parte de objetivos sociais e práticas culturais mais amplas.
- Letramento é historicamente localizada.
- As práticas de letramento mudam e novas formas são frequentemente adquiridas através de processos informais de aprendizagem e atribuição de significado. (CASSANY, 2010, p.360. Tradução nossa)²⁷

Todas as correntes de estudos expostas anteriormente e seus teóricos influenciaram o conceito de letramento crítico como prática social e compartilham dessa crença. Mas, ainda há estudos sobre letramento que divergem dessa perspectiva. Nesse sentido, podemos afirmar que há pelo menos três grandes orientações na concepção do que é ser crítico quando se fala de letramento crítico.

Consideramos aqui as perspectivas expostas por Cassany e Castellà (2010) que reuniram diferentes pontos de vistas de autores como Luke (2000); Cervetti, Pardale,

²⁶ “Cada tipo de texto puede leerse de varios modos; el significado puede tomarse del texto o construirse en varios niveles [...] los tipos de textos y sus distintas maneras de leerlos no fluyen en un soplo de alma individual (o de su biología); son la invención social y histórica de grupos sociales variados. Sólo aprendemos a interpretar textos de un cierto tipo y en una cierta manera cuando hemos podido participar en los contextos sociales en los que se lees estos textos y se interpretan del modo pertinente. Nos socializamos o culturalizamos en cada determinada práctica social.” (GEE, 1990, p. 45 *apud* CASSANY, 2006, p. 74)

²⁷ “Entendemos mejor la literacidad si la concebimos como un conjunto de *prácticas sociales*, que podemos inferir a partir de los *hechos de escritura*, que a su vez están mediados por *textos escritos*. Hay diferentes formas de literacidad asociadas a diferentes ámbitos de la vida. Las prácticas de literacidad están gestionadas u organizadas (*patterned*) por instituciones sociales y relaciones de poder, de manera que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras. Las prácticas de literacidad cumplen propósitos y forman parte de objetivos sociales y prácticas culturales más amplias. La literacidad está situada históricamente. Las prácticas de literacidad cambian y las nuevas formas se adquieren a menudo a partir de procesos de aprendizaje informal y de atribución de significado.”(CASSANY, 2010, p. 360)

Damico (2001); Serafini (2003) para delinear essas três linhas de pensamento no letramento crítico.

A primeira seria a denominada **perspectiva tradicional** que se baseia no domínio do código e mantém o significado que está no texto. Ou seja, existe uma interpretação considerada correta, de acordo com essa visão, que está colocada ali em função da intenção do autor. O crítico, nesse caso, se confunde com um nível superior de compreensão que seria identificar a intenção do autor do texto e atingir assim a interpretação canônica.

A segunda **perspectiva** é chamada de **interpretativa ou psicológica** e é baseada nos processos cognitivos de compreensão. Aqui o leitor deve fazer uso do seu conhecimento prévio e de inferências no processo interpretativo e de construção de significado que, nesse caso, é considerado um processo interno, mental, cognitivo. Ou seja, a interpretação é uma atividade individual, por isso ler criticamente seria articular uma resposta pessoal para si mesmo.

E por último temos uma **perspectiva crítica** que se baseia na construção social do sentido do texto. Ou seja, o significado do texto emerge de contexto sociais, políticos e culturais que provocam nos leitores interpretações determinadas históricas e locais. Essa perspectiva pode ainda se subdividir em duas: a **sociocultural e a política**.

Na **perspectiva crítica sociocultural** a ênfase está em ser crítico para compreender melhor o mundo em sua complexidade e diversidade especialmente os discursos públicos que organizam nossa sociedade. Nesse sentido, ler criticamente significa aceitar a relatividade de qualquer interpretação. Não ser dogmático mas sim relativista e entender que há um número limitado de interpretações possíveis e válidas.

Já a **perspectiva crítica sociopolítica** prioriza a ação social que emerge do significado do texto que sempre deve ser considerado dentro de um sistema sociopolítico. Ser crítico, nesse caso, pressupõe questionar o sistema e atuar para transformá-lo. Aqui a ênfase está em ser crítico para mudar o mundo e lutar contra as injustiças e desigualdades.

É importante destacar que essas três diferentes perspectivas nos estudos de letramento emergem de diferentes concepções de leitura tendo em vista o procedimento adotado para obtenção do significado do texto. Cassany (2006, p. 25) já havia destacado anteriormente essas concepções de leitura que direcionam o letramento, são elas: a linguística, a psicolinguística e a sociocultural.

Figura 2 - As três perspectivas nos estudos de Letramento



Fonte: CASSANY. Investigaciones sobre la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural, CAPES, marzo de 2017. Daniel.cassany@upf.edu²⁸

De acordo com a concepção linguística, ler equivale a recuperar o significado semântico de cada palavra e o significado é estável, objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura. Dessa forma, diferentes leitores devem chegar a um mesmo significado. Nas práticas de ensino isso se reflete na busca pela “verdade” do texto, extrair-lhe os sentidos presentes pois acredita-se na imanência dos sentidos e na possibilidade de se aceder a eles diretamente. Em resumo, ler significa aprender as unidades léxicas de um idioma e suas regras de combinação.

Em uma concepção psicolinguística o significado do texto não está nas palavras e não é único estável ou objetivo mas pode ser compreendido a partir do conhecimento prévio do leitor. Assim, leitores diferentes entendem o mesmo texto de forma diferente. Ler implica mobilizar habilidades cognitivas de compreensão como fazer inferências. Quanto ao ensino isso significa desenvolver de construção de sentido de forma interativa entre texto, leitor e sentido.

²⁸ Esta imagem faz parte de uma apresentação de Power Point feita pelo professor Daniel Cassany em março de 2017 durante as aulas da disciplina **Tópicos Especiais de Análise Linguística: Letramentos acadêmicos, Internet e Mundialização**, ofertada presencialmente no campus da UNESP/IBILCE em São José do Rio Preto e por sistema de streaming aos demais programas de pós-graduação consorciados como a UFSCar. Esta disciplina está associada à *Escola de Altos Estudos em Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização*, financiada pela CAPES da qual o professor Daniel Cassany é membro.

De acordo com Baptista (2010, p. 126), em uma concepção sociocultural da leitura, propõe-se que tanto o significado quanto o conhecimento prévio do leitor têm uma origem social. Nesse sentido ler é uma prática social inserida uma comunidade que possui uma história. No que se refere ao ensino, essa concepção leva a que se problematize a realidade ao seu entorno questionando as relações de poder e representação. Em síntese a proposta dessa concepção é identificar pressupostos e implicações presentes nos discursos materializados nos diferentes textos e dessa forma fazer com que os alunos sejam capazes de refletir criticamente.

Diante disso, adotar uma dessas concepções de leitura no ensino de língua estrangeira implica assumir uma perspectiva no processo de letramento crítico dos alunos especialmente relacionada as atividades de leitura e escrita, pois ler para decodificar, ler para interpretar e ler para questionar é a mesma habilidade, porém, com objetivos diferentes na aula de língua. Por isso, esta pesquisa considera a perspectiva crítica sociocultural nos estudos de letramento como a perspectiva de ensino mais adequada para formar leitores críticos baseada em uma aprendizagem cidadã, como preconizam os documentos que orientam o ensino de línguas.

Sendo assim, compreendemos que os Letramentos Críticos em sua perspectiva sociocultural estão mais interessados em problematizar as questões que possam emergir no ambiente escolar, por isso estão mais próximos a uma problematização que uma doutrinação. Nos seus objetivos educacionais busca:

[...] O desenvolvimento de habilidades que capacitem o leitor a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção. (DUBOC, 2012, p. 83)

Portanto, o leitor deve ser crítico ao ler os textos para que perceba a existência de uma construção social, não esquecendo que o significado é construído também pela sua própria visão e experiência. Nesse sentido a criticidade está relacionada a ideia de rompimento, desconstrução de ideia em relação às questões de gêneros, etnia, classes sociais, etc. e sobretudo a problematização que delas possam surgir. Para ser crítico, em uma perspectiva crítica sociocultural, o sujeito deve perceber que o sentido do texto está em aberto e será construído por ele através dessa relação autor-texto-leitor.

1.5.1 Mas, afinal o que é um ensino crítico?

Há diferentes práticas de ensino-aprendizagem que agregam o termo crítico: pensamento crítico (*critical thinking*), pedagogia crítica (*critical pedagogy*) e letramento crítico (*critical literacy*) são algumas delas. Essas práticas, às vezes usadas como sinônimos por alguns autores (TEMPLE, 2005; KALANTIS E COPE, 2009), embora compartilhem algumas semelhanças entre si, quando comparadas, revelam grandes diferenças. Devido a polissemia do termo “crítico”, faz-se necessário distinguir o sentido de crítico que cada uma delas carrega. Para isso, faremos uso do quadro elaborado por Tílio (2017, p. 21)²⁹ no qual compara as três definições de crítico presentes nessas práticas e ainda acrescenta o sentido de crítico como “relevante socialmente”.

Quadro 1 - Quatro definições de “crítico”

Quadro 1: Quatro definições de “crítico” (PENNYCOOK, 2004, p. 798)¹

	Pensamento crítico	Relevância social	Modernismo emancipatório	Prática problematizadora
Objetivos	Distanciamento	Linguagem em contexto social	Crítica à ideologia	Engajamento com a diferença
Política	Liberalismo idealizado	Pluralismo liberal	Neo-marxismo	Feminismo, pós-colonialismo, teoria <i>queer</i> etc.
Fundamentação teórica	Igualitarismo cognitivo-humanista; distanciamento crítico	Construtivismo; contextualização	Teoria crítica, macro estruturas de dominação	Pós-ocidentalismo, anarco-particularismo
Foco de análise	Ênfase no individual, abertura do significado textual	Contextos sociais da linguagem em uso, significados em contexto	Análise textual crítica, imperalismo linguístico, direitos de linguagem; emancipação	Mapeamento discursivo, resistência e apropriação; engajamento com a diferença
Pontos fracos	Teorização social fraca; não propõe trabalhar com diferenças, desigualdades ou conflitos	A relevância social é assumida como adequada; não há foco na transformação	O foco determinista na desigualdade estrutural obscurece agência e diferença	Possível relativismo, irrealismo e super valorização do discurso

Fonte: (TÍLIO, 2017, p. 21).

²⁹ Para elaborar esse quadro o autor revela que fez uso das concepções de “crítico” expostas por Alastair Pennycook (2006, p.67) no texto *Uma linguística aplicada transgressiva* no qual apresenta os modos diferentes de ser crítico e os diversos domínios do trabalho crítico e sugere esses quatro significados do termo crítico.

De acordo com Tílio (2017) o sentido de crítico como pensamento crítico é o mais presente no senso comum e visa a objetividade interpretativa. Nesse sentido, “o pensamento crítico parte da ideia de que a linguagem só é libertadora se usada de maneira clara e racional” (TILIO, 2017, p. 21). Tal visão de crítico pressupõe, portanto, “um conjunto de habilidades de raciocínio, uma capacidade de engajamento em uma apreciação distanciada” (PENNYCOOK, 2004, p. 798 *apud* TILIO, 2017, p. 22).

O sentido de crítico como relevância social da linguagem considera sobretudo o contexto onde o discurso circula para construção do significado, porém, não problematiza o contexto para transformá-lo. Já o crítico como modernismo emancipatório envolve questões de poder e injustiça social e tem a transformação social como centro. A base epistemológica da Pedagogia Crítica é o modernismo emancipatório, tendo como seus principais nomes Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux, sua grande contribuição foi de promover a libertação do aprendiz que se encontra oprimido por relações de poder invisíveis e por uma ideologia disfarçada em um currículo escondido.

A pedagogia crítica investiga a relação entre educação e política, entre as relações sociopolíticas e práticas pedagógicas, entre a reprodução das hierarquias dependentes de poder e de privilégio no domínio da vida social cotidiana e de salas de aulas e instituições. Ao fazê-lo, ela avança uma agenda para a transformação educacional por incentivar o educadores a compreender os contextos sócio-políticos de atos educativos e a importância de democratizar radicalmente tanto contextos educacionais quanto formações sociais maiores. Em tais processos, educadores assumem funções intelectuais ao adaptarem, resistirem e desafiam o currículo, políticas escolares, filosofias educacionais e tradições pedagógicas. (FISHMAN; MCLAREN, 2005, p.1 *apud* TILIO, 2017, p. 24)

Segundo Jordão (2015, p.72), a língua na Pedagogia Crítica é entendida como um código ideológico usado para dissimular a realidade, ou seja, esconder os sentidos reais dos textos. Nesse sentido, é papel do aprendiz desvelar esses sentidos que a língua (e os autores dos textos) escondem:

[...] na Pedagogia Crítica é preciso ensinar os aprendizes a reconhecerem as ideologias que se escondem por trás da materialidade linguística, conceito esse entendido muitas vezes como “concretude dos sentidos”, ou seja, numa acepção que pressupõe a anterioridade dos sentidos do texto, como se os sentidos viessem contidos pelos textos [...] (JORDÃO, 2015. p. 73)

Apesar de criticar as formações sociais e políticas, a pedagogia crítica propõe uma única alternativa no lugar daquela que é apresentada, ou seja, oferece uma nova interpretação da realidade considerada como verdade absoluta comprometida

ideologicamente com uma única perspectiva: “[...] um dos problemas do modernismo emancipatório é a sua certeza sobre a sua própria retidão, sua convicção de que uma crítica adequada da desigualdade social e política pode levar a uma realidade alternativa [...]” (PENNYCOOK, 2004, p.800 *apud* TILIO, 2017, p. 22)

Nesse sentido é função da escola ensinar o funcionamento da ideologia que, nesse caso, ocultaria a realidade, e assim libertaria os alunos oprimidos promovendo a criticidade e a justiça social. Ao desvelar as maquinações ideológicas da língua, a pedagogia crítica busca entender como o conhecimento é produzido e distribuído revelando como as classes opressoras dominantes são beneficiadas.

O quarto sentido de crítico apresentado no quadro acima como prática problematizadora é o sentido presente na perspectiva educacional do letramento crítico em uma perspectiva crítica sociocultural que em vez de propor novas verdades para substituir discursos existentes propõe uma “postura crítica como prática problematizadora, procura apenas questionar os discursos, buscando entender suas causas e seus efeitos múltiplos em determinadas e diferentes condições”. (TILIO, 2015, p. 23). Nesse sentido, não há uma verdade absoluta ou resposta certa para um questionamento crítico mas, interpretações possíveis diferentes daquela considerada.

Segundo Jordão (2015) para o letramento crítico “a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos no mundo” (JORDÃO, 2015, p. 73), por isso, os sentidos não estão prontos no texto e serão revelados, mas, construídos na cultura, na sociedade e na língua. Concordamos com Jordão (2015) que a língua tem sua existência nas práticas sociais, por isso é um espaço ideológico de atribuição de sentido. “Ideologia aqui é entendida no sentido foucaultiano de perspectiva cultural, social, moral ou melhor, como sendo aquele elemento mesmo do processo de construção de sentidos que permite que o processo aconteça” (JORDÃO, 2015, p. 74). Logo, para o letramento crítico, os sentidos são construídos no momento da leitura fazendo uso de procedimentos interpretativos socialmente determinados. Por isso, o contexto em que a leitura está sendo feita é tão importante quanto o contexto onde o texto foi construído. Não se pode negar as particularidades locais na prática de atribuição de sentido ao texto. Nesse sentido, afirma Menezes de Souza (2011) que:

Isso significa que já não basta entender o letramento crítico como um processo de *revelar* ou *desvelar* as verdades de um texto construídas e tendo origem no contexto do autor do texto. Entendemos agora que o processo é mais amplo e complexo: tanto o autor quanto o leitor estão *no mundo* e *com o mundo*. Ambos - autor e o leitor - são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não-

eus”; isso não apenas cria um sentido de identidade e pertencimento para o sujeito social, mas *também* uma consciência histórica. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 329)

Ou seja, é da interação entre autor, leitor e texto que temos a construção do sentido no letramento crítico. Por isso, muitos sentidos são possíveis a partir de diversas ideologias. Ou seja, muitas verdades são construídas ideologicamente e partilhadas socialmente. O papel do professor aqui é o de perceber essa multiplicidade de sentidos possíveis produzidos e articulá-los: “tanto alunos quanto professores se percebem desenvolvendo processos de construção de sentidos, tornando-se capazes de ler-se lendo, de observar-se enquanto construtores e atribuidores de sentidos às coisas”(MENEZES DE SOUZA, 2011,p.296 *apud* JORDÃO, 2015, p. 76). Portanto, para o letramento crítico o sujeito não assimila passivamente conteúdos, mas, os articula em relação a seus conhecimentos prévios, sua trajetória e seus interesses. Concordamos com Jordão (2015) que:

Nesta perspectiva, não cabe às classes populares “alcançarem” o conhecimento produzido pelas classes dominantes: cabe a todas as classes compreenderem os processos de legitimação e valorização de conhecimento de que as sociedades se utilizam para hierarquizar pessoas e seus saberes; cabe a todas as classes negociarem seus sentidos e procedimentos interpretativos, construir bases comuns para diálogo e estruturais sociais menos discriminatórias e preconceituosas. (JORDÃO, 2015, p. 80)

O conhecimento no letramento crítico é o saber construído socialmente por todas as classes. Isso quer dizer que precisamos considerar outras possibilidades para nossas interpretações do mundo, ou seja, outras formas de conhecimentos construídos.

De acordo com Jordão (2015, p. 82), para ser crítico e desenvolver criticidade segundo o letramento crítico, precisamos perceber que nossas próprias crenças e valores também são sócio-historicamente construídos, que nossos próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos.

A fim de apresentar algumas categorias de análise que levem ao questionamento e à transformação das práticas escolares, Jordão (2015) propõe um quadro comparativo entre as três práticas de ensino-aprendizagem (AC, PC e LC), e salienta que sua intenção não foi apresentar verdades inquestionáveis. Além disso, reconhece que “este modo de ler cada uma das abordagens e seus pressupostos, inclusive até da possibilidade de entender estas três perspectivas como ‘abordagens’ em si” (JORDÃO, 2015, p. 86):

Quadro 2 - Comparativo geral entre AC, PC e LC

	ABORDAGENS EDUCACIONAIS		
	Comunicativa	Pedagogia Crítica	Letramento Crítico
Língua	Meio de comunicação	Código - Instrumento da Ideologia	Discurso – lócus de construção de sentidos
Sentidos	Na estrutura textual: contexto lingüístico	Na materialidade linguística: Ideologia social	Atribuídos/construídos pelo leitor (comunidades interpretativas)
Criticidade	Adaptação a contextos comunicativos	Desvendar a ideologia por trás da língua	Reflexividade perante (processos de) construção de sentidos
Sujeito aprendiz	Desconhece formas e contextos de uso da língua	É vítima da Ideologia	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelo professor
Sujeito ensinante	Conhece formas e contextos de uso da língua	Está liberto da ideologia/ conscientizado	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos
Cultura	Compreender as diferenças: constatar e conviver	Diferenças (de classe) como rótulos ideológicos – busca homogeneidade: diminuir diferenças	Diferenças (classe, gênero, etc.) como produtivas: compreender processos de construção; exercer agência nas representações
Função da educação	Ensinar a respeitar e conviver harmoniosamente com o diferente	Ensinar o funcionamento da ideologia (véu) -> libertar	Problematizar práticas de construção de sentidos/representação de sujeitos; (re)posicionar-se, “ler-se lendo”

Fonte: (JORDÃO, C. 2015, p. 87).

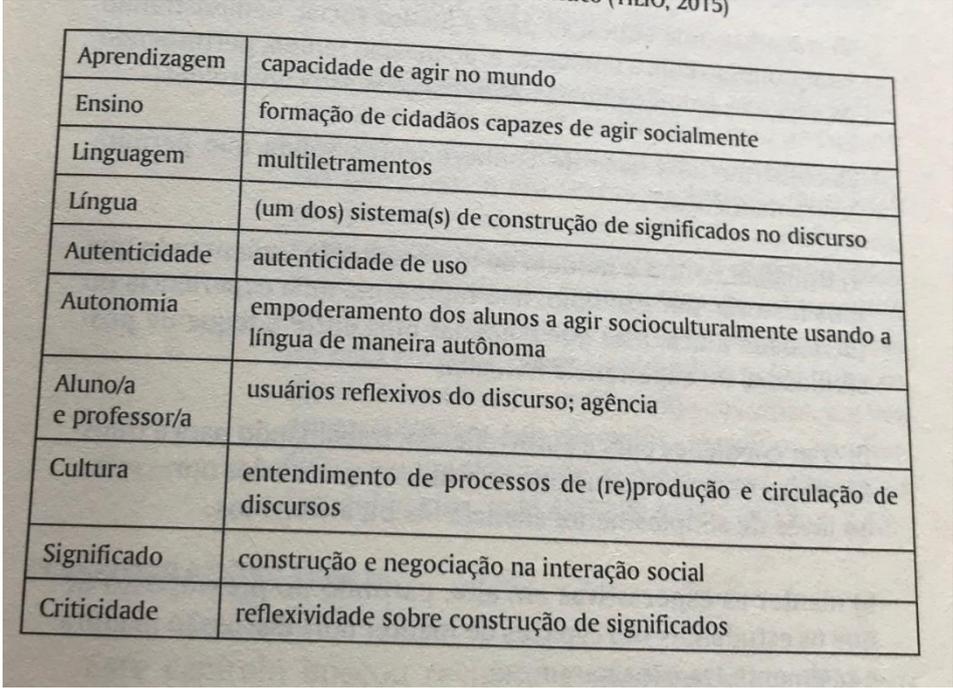
Nesse quadro Jordão (2015) compara as práticas de ensino-aprendizagem conhecidas como Abordagem Comunicativa (AC), Pedagogia Crítica (PC) e Letramento Crítico (LC) diferenciando-as e alguns dos seus pressupostos teóricos (epistemológicos e ontológicos). Sobre a diferenças e semelhanças entre a Abordagem Comunicativa e o Letramento Crítico, falaremos mais adiante. Porém, é importante destacar que para Jordão (2015, p. 71) a Abordagem Comunicativa é uma perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas que pressupõe uma metodologia amplamente conhecida como “método comunicativo”, enquanto a Pedagogia Crítica e o Letramento Crítico são consideradas perspectivas educacionais ou filosofias de educação que se recusam a construir metodologias gerais. Também consideramos essas definições para essas práticas de ensino citadas nesta pesquisa.

Nesse sentido, Tílio (2017) também afirma que o letramento crítico não pode ser considerado como um procedimento metodológico ou como um conjunto de ferramentas usadas para promover a análise crítica de textos contextualizados, mas como “uma coalisão de interesses educacionais comprometidos com o engajamento das possibilidade que as tecnologias da escrita oferecem para a mudança social, diversidade cultural,

igualdade econômica e emancipação política” (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 1 *apud* TÍLIO, 2017, p. 25-26).

Diante disso, o autor propõe princípios de uma abordagem pedagógica de base sociointeracional para o ensino de línguas que faz uso de pressupostos do letramento crítico a qual denomina “Letramento sociointeracional crítico”, conforme exposto no quadro esquemático abaixo:

Quadro 3 - Letramento sociointeracional crítico



Aprendizagem	capacidade de agir no mundo
Ensino	formação de cidadãos capazes de agir socialmente
Linguagem	multiletramentos
Língua	(um dos) sistema(s) de construção de significados no discurso
Autenticidade	autenticidade de uso
Autonomia	empoderamento dos alunos a agir socioculturalmente usando a língua de maneira autônoma
Aluno/a e professor/a	usuários reflexivos do discurso; agência
Cultura	entendimento de processos de (re)produção e circulação de discursos
Significado	construção e negociação na interação social
Criticidade	reflexividade sobre construção de significados

Fonte: (TÍLIO, R; 2017, p. 27).

Segundo Tílio (2017, p. 26) essa abordagem pedagógica para a educação que privilegia o letramento crítico seria compatível com uma teoria sociointeracional de linguagem e aprendizagem na medida em que trata o ensino como prática sociocultural. Ele ainda destaca que não se trata de procedimentos metodológicos prescritivos a serem seguidos no trabalho com o letramento crítico, mas “princípios fundadores que têm o objetivo simplesmente informar e nortear professores/as na concepção e elaboração de atividades que tenham como objetivo promover o letramento crítico” (TÍLIO, 2017, p. 27)

Concordamos com Tílio (2017) que esses princípios³⁰ são importantes para direcionar uma prática problematizadora em sala de aula, entendida nesta pesquisa como sendo o conceito do termo “crítico” aqui empregado. É importante destacar que a ideia de crítico como prática problematizadora está alinhada à postura pós-moderna defendida pela Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2004, p. 815) que considera questões de acesso, poder, diferenças, desigualdade e resistência atreladas às condições sócio-históricas de produção e reprodução das relações sociais. Nesse sentido afirma Pennycook (2004):

Uma postura pós-moderna-problematizadora [...] precisa manter um maior sentido de humildade e de diferença e levantar questões sobre os limites do seu próprio saber. Esta posição autorreflexiva também sugere que a Linguística Aplicada Crítica não está preocupada com a produção de uma nova ortodoxia, com a prescrição de novos modelos e procedimentos para fazer Linguística Aplicada. Em vez disso, está preocupada em criar uma série de novos e difíceis questionamentos sobre ética, política e conhecimento. (PENNYCOOK, 2004, p. 815 *apud* TÍLIO, 2017, p. 23)

Todo esse conjunto de questões e interesses que antes não eram considerados pela Linguística Aplicada passam a ganhar destaque na Linguística Aplicada Crítica, que é “bem mais que a adição de uma dimensão crítica a LA” (PENNYCOOK, 2006, p. 68). De acordo com Pennycook (2006) a LAC é uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contexto múltiplos, em vez de um método ou uma série de técnicas, é “uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

Concordamos com Pennycook (2006) que perspectivas críticas na Linguística Aplicada estão emergindo no mundo todo com agendas múltiplas e não se deve ignorar essas vozes que reivindicam visões alternativas de mundo para o ensino de línguas. Reconhecemos a importância de fazer conexões entre as questões sócio-políticas e o ensino de línguas, por isso destacamos a relevância de práticas de ensino como o letramento crítico.

³⁰ O autor revela que os princípios expostos no quadro foram elaborados a partir de uma proposta de pedagogia de letramento *queer*. (TÍLIO, 2017, p. 28)

1.5.2 A crítica como atitude curricular nas brechas

A concepção de letramento crítico como postura filosófica pautada em uma crítica problematizadora também é a definição assumida por Duboc (2012) em sua tese de doutorado na qual analisou a prática pedagógica de disciplinas do currículo universitário de professores de língua inglesa, o que culminou na ideia de atitude curricular nas brechas da sala de aula, sinalizando a necessidade de mudança diante da prática curricular. Em sua pesquisa ela apresenta a práxis dessa atitude nas brechas do currículo universitário de um curso de licenciatura em língua inglesa.³¹

A pesquisadora buscou nas teorias pós-modernas de Foucault (2009) a ideia de crítica como atitude³² e nas teorias curriculares de Silva (2010) a noção de atitude pós-estruturalista sobre o currículo “calcada na investigação e no questionamento de visões de mundo e significações contidas no próprio currículo convencional com vistas para o exercício de desconstrução de binarismos” (DUBOC, 2012, p. 91) para desenvolver o conceito de atitude curricular

[...] como uma prática transformada ela mesma em crítica e desenvolvida para a crítica: em crítica porque em tempo real a atitude problematiza conceitos e valores; e para a crítica porque visa ensinar o movimento genealógico e desconstrutivista como prática pedagógica. (DUBOC, 2012, p. 96)

Nesse sentido, a atitude não é vista como um método, mas como um como um processo de desconstrução no trabalho com o letramento crítico, ou seja, como um modo de leitura:

A desconstrução deve ser; considerada como leitura, como um modo específico de práticas de leitura. Como tal, abarca tanto uma política quanto uma ética, entendida não tanto em termos de “método” ou “programa”, mas

³¹A pesquisa de Duboc (2012) se encontrará por vezes citada nesta tese uma vez que usamos os conceitos defendidos por ela: atitude curricular e brechas. No entanto, nossa pesquisa se diferencia desse trabalho principalmente no que se refere ao contexto investigado. Duboc (2012) pesquisou o currículo universitário de licenciatura em inglês, enquanto nós investigamos o ensino de espanhol no ensino médio integrado ao técnico dos Institutos Federais (IFs). Ela se debruçou sobre a formação de professores e sua prática curricular, nós analisamos as práticas de ensino-aprendizagem de espanhol considerando sobretudo a concepção de letramento crítico dos docentes envolvidos na pesquisa e como suas concepções, afetam suas práticas de ensino. Além disso, nós consideramos o livro didático como importante instrumento de ensino que propicia as brechas na sala de aula, enquanto ela considerou a brecha como um momento que emerge da prática.

³² Para Foucault o Iluminismo apresenta-se como a era da crítica, essa era transforma-se em atitude definida por Foucault como: “um modo de se relacionar com a era contemporânea [...] uma maneira de pensar e sentir, uma maneira também de agir e de se comportar que marca uma relação de pertencimento e se apresenta como uma tarefa[...] uma atitude que buscar entender historicamente a verdade das coisas” (DUBOC, 2012, p.91 e 92)

sim como uma atitude distinta. Ou seja, a desconstrução deve ser compreendida como uma estratégia, uma atitude, uma tomada de posição diante de textos, instituições, o mundo social e o próprio ser (GREEN, 1996 *apud* DUBOC, 2012, p. 95).

Por isso, a autora afirma que seu objetivo não é apresentar uma proposta de organização curricular, mas pensar o currículo como atitude “porque essa noção encerra a fraqueza, a imperfeição e a interrupção legitimadas na pós-modernidade” (DUBOC, 2012, p. 96), uma vez que se assume como uma verdade local que apresenta dificuldades que surgem da imprevisibilidade e além disso busca perturbar concepções naturalizadas.

Concordamos com Duboc (2012) que a atitude curricular do professor é o principal ponto de partida para a prática do letramento crítico. Por isso, partimos, em nossa pesquisa, do pressuposto de que o letramento crítico depende não somente do material didático escolhido, mas, sobretudo, da atitude docente sobre o currículo, uma vez que, conforme afirma Duboc (2012):

[...] a crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no professor, nos alunos ou na instituição, mas sim na relação que emerge entre todas essas instâncias cabendo ao professor praticar essa atitude problematizadora nas brechas de sua prática docente. (DUBOC, 2012, p. 107).

Consideramos em nossas análises como atitude curricular o que os professores propõem e praticam em sala de aula para além das sugestões do livro didático que levem ao agenciamento crítico dos alunos. Nesse sentido, consideramos as adaptações que os professores declaram realizar para adequar uma atividade ao seu contexto, as estratégias mobilizadas durante a realização das atividades em sala de aula, os questionamentos, a problematização, a desconstrução, a postura crítica de ensinar língua estrangeira como atitude curricular.

Dessa forma, o conceito de atitude como crítica está diretamente relacionado ao conceito de **agência**:

[...] Agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto, uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representação do mundo. (JORDÃO, 2010, p. 423 *apud* DUBOC, 2012, p. 93)

A agência, nesse sentido, é o agir responsável do sujeito no mundo. Isso não significa uma simples ação involuntária, mas uma ‘capacidade socioculturalmente mediada de agir’ (AHEAR *apud* DUBOC, 2012, p. 92) que implica em uma

transformação social do sujeito através de uma prática reflexiva desafiadora. Nesse sentido, o sujeito (re)constrói sentidos a partir do seu contexto local. Ahearn (2001 *apud* Duboc 2012) adverte que tal prática transformadora não deve ser entendida em tom revolucionário, mas, ao mesmo tempo, não pode ser dissociada das relações de poder inerente as estruturas sociais. Ou seja, essa transformação deve ser entendida no âmbito de valores, significações e perspectivas locais. Nesse sentido, o letramento crítico, praticado pelo professor, pode ser considerado uma forma de agência uma vez que questiona e problematiza os sentidos atribuídos ao texto influenciados por discursos e culturas dominantes permitindo assim transformações localizadas.

O letramento crítico nessa concepção reconhece que [...] comunidades diferentes terão que adotar procedimentos diferentes para abordar seus próprios processos de construção/ atribuição de sentidos; tais decisões precisam ser tomadas localmente, após uma apreciação dos contextos que se entrecruzam em cada formação discursiva. (JORDÃO, 2007, p. 28)

Portanto, o conhecimento local deve ser considerado e valorizado no processo de construção de sentidos, considerando diferentes perspectivas. Essa concepção de agência difere da visão libertária de Paulo Freire de que “a possibilidade de reconstruir sentidos dados ou construir novos sentidos contribuiria [...] para prática e ampliação de leitura de mundo e, eventualmente, para transformações que se percebiam necessárias”. (Monte Mór, 2015, p. 45). Nesse sentido de agência, o aprendiz pode escolher se libertar das amarras dos sentidos dados nos textos pelos autores e assumir uma posição de sujeito que participa ativamente da vida social.

Embora o letramento crítico compartilhe com a pedagogia crítica o entendimento de que a criticidade “é algo que pode levar à transformação através da compreensão das relações entre de poder e conhecimento” (JORDÃO, 2007, p. 28), a visão freiriana se restringe ao uso do pensamento racional que coloca o sujeito no caminho correto, na busca do bem da humanidade e deseja uma sociedade sem relações de poder ou hierarquização. Ou seja, a partir de um ponto de vista homogêneo e generalizador que opõe oprimidos e opressores sem particularizá-los. Já para o letramento crítico:

[...] existe um entendimento de que os sujeitos constroem suas idealizações e representações (narrativas e metanarrativas) socialmente, conforme sua interação com diferentes comunidades interpretativas; estas narrativas que não devem ser impostas aos outros, nem a eles apresentadas como se fossem visões essencialmente melhores ou piores, mais próximas ou mais distantes de uma suposta verdade. Tais julgamentos de valor são percebidos como atribuídos social e culturalmente a essas narrativas, e como tal serão considerados e questionados. (JORDÃO, 2007, p. 29).

Nesse sentido, a concepção de agência para o letramento crítico se distânciada da noção de agência da pedagogia crítica freiriana principalmente na medida em que sua prática transformadora considera as particularidades locais do contexto onde estão inseridos os leitores na construção do sentido do texto e os valores sócio-culturais que ali circulam.

Essa ideia de agência como transformação social do sujeito parte de um questionamento ou problematização em sala de aula, ou seja, de um elemento passível de desconstrução ou (re)construção de sentido que geralmente envolve estereótipos, preconceitos, hábitos, etc. Esse momento da prática docente em que essas questões emergem é que Duboc (2012) denominou como brecha:

O conceito de *brecha*, de acordo com Duboc (2012), são as oportunidades que surgem na prática pedagógica, ou seja, os momentos em que os docentes oferecerem aos alunos ‘encontros com as diferenças’ (JORDÃO 2010) para questioná-los com o objetivo de transformar os sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais. Sendo assim, o professor poderá encontrar as brechas para problematizar a língua e a cultura em sala de aula, basta ele aproveitar as oportunidades pois “as brechas estão lá, na sala de aula, emergindo a qualquer instante: é a atitude docente sobre essas brechas no currículo que irão possibilitar o agenciamento crítico” (DUBOC, 2012, p. 95).

Nesse sentido, o conceito de brecha está diretamente relacionado à imprevisibilidade do currículo pós-moderno que emerge da necessidade instantânea, portanto, encontra na atitude do professor em sala de aula seu principal ponto de partida e na relação dele com as outras instâncias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Concordamos com a definição de Duboc (2012) sobre brecha e, nesta tese, considera-se como brecha, todo elemento passível de desconstrução e problematização em sala de aula, partindo das atividades presente no livro didático utilizado pelos professores apontadas por eles como propícias para o trabalho com letramento crítico. Portanto, analisaremos, de que forma essas atividades seriam problematizadoras, propícias para formação de leitores crítico e levariam a formação crítica do aluno. Ou seja, o que as caracteriza como uma “brecha”.

É importante salientar que as brechas estão emergindo a todo momento em sala de aula e não somente no livro didático, que neste caso foi considerado como um dos

instrumentos que propiciam as brechas. Além disso, as brechas sozinhas não promovem o agenciamento crítico do aluno, elas precisam da atitude curricular docente para isso:

Assim é que concebo a atitude curricular como o combustível e a brecha como o comburente: da mesma forma que um pedaço de madeira não reage por si só sendo dependente de um meio propício (oxigênio, por exemplo) para sofrer a combustão, a atitude curricular de que falo aqui depende das brechas que emergem do próprio contexto [...] (DUBOC, 2012, p.94)

Portanto, esses dois conceitos: brecha e atitude curricular são indissociáveis para um trabalho à luz do letramento crítico. Ou seja, a brecha depende da atitude curricular docente para que o letramento crítico de fato ocorra. Por isso, acreditamos que o letramento crítico depende mais da atitude do professor do que do livro didático utilizado. Embora reconhecemos a importância do livro didático para o ensino e aprendizagem de línguas no país, muitas vezes o único instrumento em sala de aula.

Logo, há várias formas de interpretação do conceito Letramento Crítico aplicado ao ensino de línguas. Desde as contribuições fundadoras de Street (1984) até as mais recentes pesquisas na área de Linguística Aplicada, encontramos o conceito de letramento crítico como prática social. A concepção de letramento crítico que defendemos aqui, está mais alinhada a uma prática de ensino-aprendizagem e perspectiva de ensino questionadora imbuída em questões sociais, políticas e ideológicas voltada para uma crítica problematizadora dentro da sala de aula. Nesse sentido, estaria mais próxima a uma linha de pesquisa independente e mais distante da orientação antropológica e etnográfica dos Novos Estudos do Letramento.

1.5.3 Letramento Crítico e Leitura Crítica

Ainda no sentido de desfazer confusões conceituais que envolvam o termo crítico, é importante salientar as diferenças entre as concepções de letramento crítico e leitura crítica, considerando que são duas perspectivas de ensino distintas que pressupõe formar leitores críticos, uma baseada no humanismo liberal e outra em perspectivas críticas.

Segundo Cervetti *et al* (2001 *apud* Duboc 2012, p. 84), “o conceito de leitura crítica requer do leitor o discernimento neutro e racional entre fatos, opiniões e julgamentos pessoais, já o letramento crítico prevê a multiplicidade de

sentidos no texto por ser este cultural e historicamente situado, portanto, desprovido de neutralidade”. Dessa forma, enquanto a leitura crítica promove o desenvolvimento da habilidade de compreensão de forma racional sem considerar o caráter social e ideológico da linguagem, o letramento crítico pressupõe o desenvolvimento da consciência crítica para além da decodificação do texto, considerando questões sociais como poder, privilégio e opressão. Essas diferenças ficam mais evidentes quando comparadas em um quadro conforme exposto a seguir:

Quadro 4 - Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico³³

Tabela 1 – Diferenças entre leitura crítica e 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: Extraída de 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*, www.readingonline.org 2001

O quadro apresenta visões muito diferentes sobre conhecimento, realidade, autoria e educação. No entanto, os objetivos educacionais da leitura crítica são frequentemente confundidos com o letramento crítico, portanto, precisam ser

³³ Extraído das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006, p. 117.

diferenciados. Os autores esclarecem que a concepção de leitura crítica se apoia em uma visão liberal-humanista que pressupõe a existência de um pensamento racional deliberado, ordenado. Nesse sentido, os leitores críticos seriam aqueles que conseguiram atingir a “verdade” do texto pois, foram capazes de interpretá-lo de forma “correta”. Dessa forma, os textos conteriam uma “verdade” que seria possível de ser alcançada caso os leitores desenvolvessem a capacidade de decodificá-los:

Leitura na tradição liberal-humanista é uma atividade que pode ajudar a pessoa a aprender sobre o mundo, entender a intenção do autor, e decifrar se a informação é válida ou digna de ceticismo. Como resultado, o conhecimento é obtido através de um processo de construção do sentido, dedução, ou análise racional da realidade. A realidade é o referencial supremo para a interpretação (e serve como base para julgamentos sobre o valor e a correção de interpretações concorrentes), e há uma separação entre fatos, inferências, e julgamentos do leitor (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p.285). *Tradução nossa.*³⁴

Ou seja, o significado está presente nas linhas do texto e é possível extraí-lo reconhecendo a intenção do autor, investigando fontes, distinguindo entre opinião e fatos, fazendo inferências, entre outras habilidades que contemplam a leitura técnica. Essa concepção de leitura difere significativamente do letramento crítico, no qual o significado do texto é construído a partir do contexto histórico e social onde estão inseridos autor e leitor. E, esses significados podem ser múltiplos e variados dependendo do contexto onde estão localizados (autor e leitor) e as relações de poder que os permeiam. Por isso, para o letramento crítico não há uma “verdade” do texto ou interpretação “correta”, mas, muitas “verdades possíveis”.

Os autores ainda destacam que embora existam várias concepções de letramento crítico, a maioria delas compartilham a crença de que o letramento é uma prática social e política e não um conjunto de habilidades psicológicas neutras trabalhadas para atingir níveis elevados de compreensão e análise. Nesse sentido, o leitor deve ser encorajado a assumir uma atitude crítica em relação aos textos, não apenas compreender os significados implícitos ou declarados no texto e formular uma opinião sobre o mesmo, como sugere a leitura crítica:

³⁴ Original: “Reading in the liberal-humanist tradition is an activity that can help a person learn about the world, understand the author's intent, and decipher whether the information is valid or worthy of skepticism. As a result, knowledge is obtained through a process of construction of sense, deduction, or rational analysis of reality. Reality is the supreme frame of reference for interpretation (and serves as the basis for judgments on the value and correctness of competing interpretations), and there is a separation of facts, inferences, and judgments from the reader”. (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, p.285).

A leitura crítica é o processo de avaliar a autenticidade e validade do material e de formular uma opinião sobre ele. É essencial que qualquer um que lide com questões controversas seja capaz de ler criticamente ... [O leitor] deve entender os significados implícitos e também declarados. Ele deve avaliar a fonte da qual ele está lendo. Ele deve diferenciar os fatos importantes dos sem importância ... Ele deve ser capaz de detectar tratamentos distorcidos pelo preconceito. Ele deve ter em mente os preceitos e intenções dos autores e julgar se, ao tirar suas conclusões, o autor considerou todos os fatos apresentados. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 283) *Tradução nossa*³⁵

Nesse sentido, o letramento crítico se distancia muito da leitura crítica uma vez que considera tanto autor como leitor produtores de significado através da linguagem. E esses significados estão diretamente relacionados ao contexto sócio-histórico ao qual pertencem. Por isso, “o processo de ler criticamente envolve *aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também [...] *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras”(Menezes de Souza, 2011, p.3). Concordamos com Menezes de Souza (2011) que o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está *no mundo*; ele precisa também entender como o texto *e a leitura do texto* estão *com o mundo*. Nesse sentido, ler criticamente envolve habilidades essenciais e distintas da leitura crítica:

[...] Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas *ao mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3)

Portanto, o leitor crítico do letramento crítico não se limita a revelar as condições de produção do texto lido desvelando seus sentidos subjacentes e mascarados. Pois, para o letramento crítico, tanto leitura quanto escrita são atos de produção de sentido pelo leitor, desse modo ele torna-se um leitor-autor. Conforme afirma Menezes de Souza (2011): “essa acepção de letramento crítico situa a produção de significação sempre em termos do *pertencimento sócio-histórico* dos produtores de significação, e postula tanto leitores quanto autores como igualmente *produtores de significação*”.

³⁵ Original: “Critical reading is the process of evaluating the authenticity and validity of material and of formulating an opinion about it. It is essential for anyone dealing with controversial issues to be able to read critically.... [The reader] must understand the meanings implied as well as stated. He must evaluate the source from which he is reading. He must differentiate the important from the unimportant facts.... He must be able to detect treatments warped by prejudice. He must keep in mind the authors’ precepts and intentions and judge whether in drawing his conclusions the author considered all the facts presented. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 283)

Nesse sentido, podemos afirmar que o aspecto fundamental que diferencia o letramento crítico da leitura crítica é a construção de significado pelo leitor no contexto de suas relações sócio-históricas rejeitando a extração de sentido do texto, defendida pela leitura crítica.

Há ainda uma confusão conceitual no que se refere a definição de letramento crítico enquanto linha de pesquisa independente ou postura inserida nos Novos Estudos do Letramento. Conforme ressalta Barton (2001) há teóricos como Luke (1998) que entendem o letramento crítico como uma abordagem educacional que pertence aos Novos Estudos de Letramento (NEL), e teóricos como Auerbach (1997) que o entendem como uma linha de pesquisa independente já que se trata de um conceito desenvolvido por outros teóricos que não pertencem aquele grupo, com uma orientação mais voltada para sociologia e teoria crítica. É possível ainda encontrar autores como Comber (2001) e Wooldridge (2001) que consideram o Letramento Crítico como sendo uma postura filosófica que perpassa outras linhas de pesquisa. E Green (1997), que compreende o Letramento Crítico como uma atitude.

Cabe ressaltar que neste estudo entende-se o letramento crítico como uma prática de ensino-aprendizagem³⁶, ou seja, uma perspectiva de ensino crítica que prevê o agenciamento crítico dos alunos. Porém, reconhecemos que esse entendimento não é unânime uma vez que há teóricos e investigações que consideram o projeto de letramento crítico como uma linha de pesquisa inserida nos Novos Estudos de Letramento.

Nesse sentido, nos alinhamos as concepções de letramento crítico expostas anteriormente (Jordão 2007 e 2015; Monte Mór 2012 e 2015; Menezes de Souza 2011; Duboc 2012), os conceitos de atitude curricular e brecha defendidos por Duboc (2012) além das diferentes perspectivas nos estudos de letramento apresentados por Cassany (2006, 2010) e Baptista (2010) juntamente com as definições de crítico trazidas por Tílio (2017) a partir dos estudos de Pennycook (2004 e 2006), e as diferentes concepções de leitor crítico (Cervetti, Pardale e Damico, 2001), como construto teórico para compreender e analisar as concepções de letramento crítico que embasam as práticas de ensino de espanhol de um grupo de professores na formação de leitores críticos e como essas concepções afetam suas práticas em sala de aula.

³⁶ Levando em conta os objetivos e limitações de nossa investigação consideramos nesta pesquisa os termos práticas de ensino-aprendizagem, abordagem educacional, perspectiva de ensino e filosofia de ensino ou postura filosófica como concepções sinônimas no que se refere ao letramento crítico, assim como Jordão (2015, p.71)

Consideramos que a opção pelo letramento crítico enquanto prática para o ensino-aprendizagem de língua espanhola no Brasil pode ser um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento de consciência crítica, levando os alunos a refletirem sobre seu lugar e papel em uma sociedade cada vez mais complexa. Contudo, para isso, é necessária uma mudança de postura tanto do professor como do aluno frente ao texto, ou seja, uma mudança de concepção de ensino, de linguagem e de leitura, sobretudo, por parte do professor, e as teorias dos (novos) (multi) letramentos e letramento crítico em muito poderiam contribuir. Concordamos com Machado e Freitas (2013) quando afirmam que:

[...]Assim, uma mudança de concepção e/ou de postura, por parte do professor, poderia ampliar a capacidade discursiva dos alunos, libertá-los da pressão de ter de achar o único sentido do texto, a resposta correta, que sempre foi a do professor ou do livro didático e, com isso, colaborar para o desenvolvimento da consciência do aluno, oportunizando condições para que possam questionar as verdades inabaláveis, os ditos e não ditos, e, assim, quem sabe, libertar-se da alienação e do assujeitamento frente aos fatos sóciohistóricos. (MACHADO e FREITAS, 2013, p. 61)

Embora haja muitos obstáculos não apenas práticos,³⁷ mas também, na formação docente, é essencial para o professor entender-se dentro de um contexto político-ideológico e adotar a reflexão crítica em sua prática profissional. Pensar sobre criticidade e reflexividade nas práticas docentes é uma necessidade na área de ensino-aprendizagem de LE.

1.6 Teoria e prática: a formação do professor como um profissional crítico- reflexivo

“A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que está acontecendo dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora” (LEFFA, 2001, p. 334)

Sabemos que é um grande desafio trabalhar com concepções de língua e linguagem, letramento, leitor crítico, aprender e ensinar língua estrangeira a partir das vozes dos professores participantes da pesquisa. Contudo, escolhemos enfrentar esse desafio pois consideramos fundamental a transformação da visão dos professores a respeito do seu objeto de ensino “de uma concepção de estudo da língua, para uma

³⁷ Quando nos referimos a obstáculos práticos não estamos considerando somente as condições de trabalho da maioria dos professores de escolas públicas com carga horárias excessivas, o descrédito da disciplina de língua estrangeira junto as próprias autoridades, mas também, os problemas atuais envolvendo questões políticas-ideológicas como perseguições e punições aos docentes acusados de doutrinação por promoverem o agenciamento crítico na escola, por exemplo.

concepção de estudos de prática de linguagem, ou seja, caminhar do linguístico para o sociopolítico, da língua como sistema para língua em uso” (CELANI, 2010, p.130).

Acreditamos que é possível percorrer esse caminho através de práticas reflexivas críticas no processo de formação inicial e continuada dos professores que aproximem a teoria da prática e dessa forma, sejam capazes de questionar e transformar suas próprias práticas de ensino. Além disso, acreditamos que as concepções teórico-metodológicas que fundamentam os documentos que orientam o ensino de línguas no país precisam estar presentes na formação inicial e continuada de professores para repercutirem na sua atuação. Por isso, analisaremos mais adiante como as concepções dos professores e suas escolhas teórico-metodológicas afetam suas práticas de ensino e defendemos a importância de espaços de reflexão crítica na formação docente a fim de diminuir o descompasso entre o que se diz e o que faz.

Os estudos referentes a reflexão sobre a prática docente têm a sua origem em Dewey com a publicação do livro *Como pensamos* em 1933 que já no início do século considerava que no ensino reflexivo procede-se ao “exame ativo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conduções que retira” (DEWEY, 1989, p. 25, *apud* JACINTO, 2003, p.48). Outros teóricos consideram que os estudos sobre reflexão na educação de Donald Schon (1987), como a publicação do livro *O profissional reflexivo* em 1983 foi um dos marcos da prática reflexiva. Schon propõe um novo paradigma para o conceito de prática reflexiva, a chamada epistemologia da prática. De acordo com essa epistemologia a formação do professor não deveria ocorrer a partir da apresentação de teorias e sua aplicação, mas, valorizando a prática como momento de construção de conhecimento através da reflexão. Ou seja, os cursos de formação de professores deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir, embora, seguindo Perez Gómez (1992 *apud* Minatti, 2004):

O modelo de formação mais comumente praticado nos cursos de Letras no Brasil apoia-se na racionalidade técnica (Schon, 1988) enfocando de forma unívoca o ensino-aprendizagem e não possibilitando que se aprenda a refletir sobre e durante a sua prática. Nesse modelo, o professor é rigorosamente entendido como “um técnico especializado que aplica regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado. (Perez Gómez, 1992, p. 98 *apud* Minatti, 2004, p. 182)

Dessa forma, o professor se torna um reproduzidor de teorias e técnicas sem que haja uma reflexão sobre sua prática. Ao refletir sobre sua prática o professor pode transformar

suas ações e agir de forma mais fundamentada, entendendo o papel que exerce. Esse processo reflexivo deve ser contínuo e envolve teoria e prática.

Para isso, Schon (1988) apresenta o conceito de reflexão-na-ação, o qual “implica que o docente trace novas abordagens, proceda ou não a reformulações, (re)adeque seu plano de aula em função de determinada situação ou contexto educativo que se criou” (JACINTO, 2003, p.48) juntamente com o conceito de reflexão na ação Schon propôs a reflexão-sobre-a-ação que pressupõe do sujeito “um distanciamento face à mesma, uma retrospectiva mental de forma a se poder reconstruir o que se passou durante a ação” (JACINTO, 2003, p.48) que conduzirá a compreensão dos problemas e a descoberta de soluções. Através disso o professor passa a se tornar consciente de suas ações.

Desde então, a formação de professores para uma prática crítica e reflexiva vem sendo discutida por inúmeros pesquisadores da área (Paulo Freire 2016; Schon 1992, 1987; Giroux 1992; Kincheloe 1993; Perez Gomez 1998; McLaren 1997, etc.) De acordo com Magalhães (2004, p. 45), esses autores salientam a necessidade da introdução de mudanças na teoria educacional que embasa a organização espaço-temporal e a pedagogia dos cursos de licenciatura e/ou formação contínua. Pesquisadores como Magalhães e Celani (2000, 2001), Magalhães e Machado (2000, 2001), vêm discutindo as dificuldades envolvidas na constituição de um profissional crítico, dificuldades essas que englobam fundamentalmente, a relação entre a construção de teorias e a prática na organização dos contextos de formação.

Sobre essa relação conflituosa entre teoria e prática, é necessário estar atento para não se cair no “praticismo”, em que a teoria ocupa lugar secundário, ou na transmissão excessiva de teoria isolada da prática. Deve-se buscar um equilíbrio entre os dois extremos dessa relação pois, “nenhum dos dois lados cria contextos para que os professores compreendam o significado político das práticas e dos interesses que embasam suas escolhas e ações” (Magalhães, 2004, p. 47). Assim,

[...] promover um espaço para a constituição de profissionais críticos, em Educação, implica que os formadores repensem a organização das ações de linguagem nos discursos dos contextos de formação, para que uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenha lugar. É fundamental que as interações em contextos de formação não enfoquem apenas o conteúdo a ser transmitido sem qualquer reflexão sobre a audiência a que se destina e os interesses que as embasam, mas que propiciem aos participantes um distanciamento e um estranhamento de práticas rotineiras e raramente questionadas, para que a reflexão e a crítica tenham lugar. (MAGALHÃES, 2004, p. 52)

Nesse sentido, os cursos de licenciaturas precisam propiciar aos professores espaços de reflexões críticas que lhes permitam descrever e avaliar as práticas de sala de aula e a aprendizagem, na interação com os outros, “é importante não só que sejam criados espaços, mas que estes, realmente, propiciem que professores e coordenação se engajem em formas de agência crítica, o que, usualmente, não acontece”. (MAGALHÃES, 2004, p. 57)

Sobre isso, Jordão (2007, p. 34) defende que sejam criados “espaços abertos”³⁸ nos ambientes universitários onde acontece o contato formal entre os professores-alunos e seus educadores. Nestes espaços,

[...] os professores em formação (inicial ou continuada) deverão sentirem-se a vontade para engajarem-se criticamente com diferentes perspectivas (suas, dos colegas, dos alunos, das teorias, etc.) sem que se exijam deles determinadas visadas interpretativas, atitudes ou posturas diante do conhecimento que se constrói. Estes espaços escolares, ainda que obviamente mediados por relações de poder, podem ser considerados abertos na medida em que preconizem e façam cumprir regras de funcionamento construídas conjuntamente, que não desautorizem os significados produzidos por quaisquer de seus integrantes. (JORDÃO, 2007, p. 34)

Esse tipo de prática é fundamental para formação de professores já que eles precisarão saber lidar com opiniões diferentes e improvisar diante do novo que os alunos trazem constantemente. Por isso, destacamos a importância desses espaços abertos na formação inicial e continuada dos professores pois “neles exercita-se o entendimento do diferente e ao mesmo tempo estimula-se o engajamento com o outro” (Jordão, 2007, p. 36). Concordamos com Jordão (2007) que nesse tipo de encontro com o outro exercita-se a construção de entendimentos possíveis do mundo. No entanto, esses espaços não são completamente abertos uma vez que há regras básicas que precisam ser estabelecidas em grupo tais como:

- (1) O valor e a legitimidade dos conhecimentos construídos pela experiência, em contextos específicos locais, normalmente não autorizados em outros espaços,
- (2) A parcialidade e a incompletude de todo e qualquer conhecimento,
- (3) A necessidade de engajamento com os pressupostos e implicações das certezas e verdades pessoais, das perspectivas social, cultural e cientificamente legitimadas e/ou daquelas consideradas alternativas,
- (4) A percepção deste tipo de engajamento como vontade de questionar e desafiar constantemente cada entendimento construído e debatido no grupo,

³⁸ “O termo espaço aberto tem sido utilizado principalmente com referência a ambientes empresariais de reuniões de negócios para as quais não se leva uma agenda prévia, mas constrói-se a agenda e as formas de ação coletivamente entre os participantes” (JORDÃO, 2007, p. 34). Entretanto, neste texto o termo está sendo apropriado para uso em contexto diferentes e, portanto, com características diferentes. Consideramos aqui a concepção de espaço aberto defendida por Jordão (2007).

de modo que se possam vislumbrar alternativas para o pensar e viver juntos.
(JORDÃO, 2007, p. 37)

Acreditamos que os espaços abertos precisam incluir essas questões para se tornarem ambientes em que se trabalhem as diferenças. Por isso, mesmo sendo abertos esses espaços precisam de regras pré-estabelecidas pelo grupo e que elas sejam respeitadas.

Para refletir criticamente sobre sua prática, Freire (2016) propõe quatro formas de ação para orientar professores ao longo do processo reflexivo. Cada uma delas está associada a questões condutoras tais como: O que faço? (descrição); O que isso significa? (ação); O que me levou a agir dessa forma? (confronto); Como posso agir diferente? (reconstrução). Nesse sentido, descrever está relacionado a descrição da ação em forma de texto, informar envolve a busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações, ou seja, as teorias de ensino-aprendizagem que sustentam as ações, confrontar implica submeter as teorias e ações a questionamentos e reconstruir está relacionado a busca de alternativas para as ações.

Sendo assim, a perspectiva de reflexão crítica assumida nesta pesquisa está baseada principalmente nos estudos de Magalhães (2004), Celani (2001) e Freire (2016) que estão preocupados com a análise, interpretação e transformação das ações dos professores a partir dos contextos históricos-sociais mais amplos. Acreditamos que o desenvolvimento de processo de reflexão crítica possibilita que os professores entendam as contradições entre suas intenções e ações. Nesse sentido, formar um profissional crítico-reflexivo é formar um professor que pense e repense suas próprias práticas de ensino encontrando explicações para suas ações que dialogue com sua realidade sócio-histórica de formação docente. Isso faz com que o professor reflita sobre o significado das escolhas feitas no processo de ensino-aprendizagem e relacione-as às teorias. Concordamos com Magalhães (2004) que,

[...] o formador necessita criar espaço para retomar com o grupo teorias de ensino-aprendizagem, de linguagem, seus objetivos e razões de agir, discussões sobre o contexto específico da escola, dos alunos, sua cultura e necessidades, para que o agente entenda o significado de suas escolhas antes de dar o próximo passo. Essa retomada lhe permite compreender o que de fato acontece em sua sala, distinguir quem fala e para que fala e quem ouve, que alunos está formando e o que significa isso. Nesse momento, pode descobrir que age de forma contrária a seus propósitos ou que as razões pelas quais seus alunos aprendem, não podem ser atribuídas apenas a ele, professor, ou ao aluno. (MAGALHÃES, 2004, p. 58)

É fundamental que o professor-aluno compreenda o que realmente faz e o que isso significa para manutenção ou transformação das suas práticas de ensino. E essa reflexão crítica dificilmente é alcançada entre os professores em formação, que geralmente estão mais preocupados com a construção do conhecimento teórico do que com o uso social desses conhecimentos. Por isso,

propor métodos e práticas de linguagem que permitam que todos os participantes negociem suas “agendas” na construção do conhecimento, enquanto descrevem suas ações de linguagem nas escolhas diárias, interpretam e repensam compreensões que, muitas vezes, estão distorcidas ou escondidas pelo senso comum (cultura popular), pressupõe também um conceito claro de reflexão crítica. (MAGALHÃES, 2004, p.57)

Podemos citar dois tipos de atividades no trabalho com a linguagem que constituem o processo reflexivo crítico: os diários reflexivos e as sessões de discussão reflexivas. De acordo com Magalhães (2004, p. 59), o objetivo do diário é auxiliar o professor-aluno a visualizar a própria ação através do processo de descrição da prática e de interpretá-la à luz das teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem, relacioná-las aos objetivos propostos para ter consciência do conhecimento que está sendo construído além disso, refletir sobre que aluno está formando.

As sessões reflexivas têm como objetivo “formar profissionais críticos que reflitam sobre suas práticas e sobre a formação de seus alunos e contextualizar uma relação indivisível entre a teoria vista no curso e a prática da sala de aula” (MAGALHÃES, 2004, p.60). Dessa forma, o que se propõe é que os cursos de formação de professores propiciem espaços para um diálogo crítico a fim de que os docentes se apropriem dos conhecimentos teóricos, discutam de forma colaborativa com seus pares e reflitam sobre como os colocam em prática no processo de ensino-aprendizagem para formarem alunos reflexivos críticos em seus contextos particulares. Essas contribuições, no contexto educativo, são o que Magalhães (2004) denomina colaboração:

[...] oportunidades iguais para apresentar e discutir criticamente valores, significações, teorias de ensino e aprendizagem, numa tentativa de entender, questionar, explicar, interpretar e expandir os assuntos envolvidos no contexto, na realidade e na prática encontrados na sala de aula. Por esse motivo opiniões diferentes e conflitos são elementos associados ao processo de construção do conhecimento. (MAGALHÃES *apud* ROMERO, 2004, p. 137)

Nesse sentido, o processo de formação de professores não deve ser tratado como um processo de transmissão de conhecimentos científicos, mas, como um momento de reflexão sobre as práticas de ensino e as concepções sobre ensino-aprendizagem, seus objetivos e a coerência interna nas ações educacionais. Para diminuir a distância entre

teoria e prática, ou seja, entre o conhecimento científico e o conhecimento ensinado é importante considerar o “papel dos saberes e suas condições de transmissão-apropriação-transformação nos sistemas didáticos”(CRISTÓVÃO, 2004, p. 180). Daí a necessidade, segundo Machado (1997, p.4 *apud* Cristóvão, 2004, p. 182) da “transposição didática para restabelecer as distancias desejáveis”.

De acordo com Chevallard (1985 *apud* Cristóvão 2004, p.180), a transposição didática é “o conjunto de rupturas, dos deslocamentos e das transformações que se operam no momento em que um elemento do saber teórico é tomado pela escola para ser trabalhado em um determinado programa de ensino”. Neste caso, o conhecimento teórico em questão são os conceitos de letramento crítico e leitor crítico aplicados ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente o espanhol, no ensino médio integrado da Rede Federal.

Segundo Bronckart e Plazaola Giger (1996 *apud* Cristóvão 2004) o processo de transposição didática teria diferentes etapas, partindo do conhecimento científico (saber científico) para o conhecimento a ser ensinado (textos pedagógicos) e, a seguir, para o conhecimento efetivamente ensinado (a prática pedagógica), com a existência inevitável de transformações entre esses níveis. Nesse sentido,

[...] as transformações que sofrem os textos pedagógicos para a prática pedagógica mostram todas as diferenças existentes entre as noções advindas de um conhecimento teórico adquirido e as mesmas noções incorporadas no discurso da sala de aula e nas atividades propostas aos alunos. (BRONCKART e PLAZAOLA GIGER, 1996, p. 16 *apud* CRISTOVÃO, 2004, p. 182-183).

Quando nos referimos a mudança de postura dos docentes para transformar suas práticas de ensino de uma atitude passiva para uma atitude curricular problematizadora, queremos dizer com isso que, “o trabalho do professor de línguas, estrangeira ou materna, irá exigir uma transposição da mera descrição do sistema em algo que represente o uso daquele sistema no mundo dos alunos, de modo a fazer sentido para eles” (CELANI, 2010, p.131). Ou seja, é necessário que o professor rompa com uma concepção de língua como sistema ensinável através de uma gramática e desloque isso para sua prática, transformando-a em uma concepção de língua como discurso em contextos particulares. Não queremos dizer com isso que não é importante que o professor em formação estude a língua como sistema. Mas, que ele seja capaz de transformar esse conhecimento teórico em práticas de ensino significativas para a realidade do aluno.

Logo, formar professores implica não somente em capacitá-los para serem proficientes na língua que vão ensinar, mas também conhecerem e refletirem de forma crítica sobre os aspectos teóricos, pedagógicos e sociolinguísticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem pois:

Uma postura reflexiva dentro de sua prática faz com que o professor possa se perceber enquanto sujeito da ação, e dessa forma, possa pensar e refletir sobre essas ações, ou seja, o que está sendo realizado, assim como as consequências, e assim pode mudar ou melhorar o que ele está percebendo. (MINATTI, 2010, p. 181)

Sendo assim, o professor assume um papel de analista crítico da própria prática e regulador de suas ações, tornando-se reflexivo capaz de compreender e modificar sua atitude curricular. Concordamos com Magalhães (2004) que uma postura crítica pode ser a saída para vários problemas que estamos enfrentando nas escolas. Mas entendemos que a criticidade não é a solução para tudo, já que em uma escola temos problemas relacionados a outras questões de ordem sociais e pedagógicas, por exemplo, que devem ser melhor analisadas. Segundo ela, a postura crítica envolve um repensar das questões do ensino-aprendizagem e da identidade do professor como um profissional crítico. Nesse sentido, o docente se torna uma espécie de leitor crítico das teorias e:

A visão teórico-crítica pressupõe, então, que o professor seja um leitor crítico das teorias publicadas para o ensino de sua disciplina, alguém que consiga contextualizar propostas de ensino, que tenha a autonomia esperada de um profissional que deve estar aberto ao movimento de aprender constantemente. Esse profissional não se filia a métodos apenas. Ele seleciona aquilo que serve a sua proposta de ensino-aprendizagem de LE; é o profissional que se espera na era pós-método. (MESSIAS e NORTE, 2011, p. 48)

Chamamos atenção aqui para nossa hipótese inicial de que, embora os professores conheçam algumas concepções e perspectivas que orientam o ensino de línguas, dentre elas a dos letramentos, os professores não se apropriam das noções a partir de fontes teóricas, mas sim das compreensões parciais presentes nos documentos e propostas que orientam o ensino. Dessa forma, ainda existe uma lacuna entre teoria e prática, o que faz com que conceitos como letramento e leitor crítico apareçam com frequência em suas falas, mas não necessariamente em suas práticas. Percebemos que essas concepções se difundiram entre os docentes, porém, sem grande aprofundamento teórico. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2010) quando afirma que:

(...) não há dúvida de que uma gama de conceitos, oriundos de várias áreas, especialmente da linguística teórica e aplicada, instalou-se no discurso do professor. Não apenas nos grandes centros educacionais mas também naqueles situados nos mais afastados rincões desse Brasil, a fala dos educadores brasileiros nunca esteve tão recheada de ‘modismos’ teóricos quanto agora. Na voz dos professores, o que se ensina agora são os gêneros textuais, sugeridos e explorados pelos livros didáticos, segundo uma perspectiva de letramento. Os professores também dizem que é preciso alfabetizar letrando e não há dúvida de que a linguagem é uma prática social. Esse discurso, embora revelador de que o professor fez ecoar a voz dos PCN, não se tem efetivado na prática do professor. Sobre isso, temos nos perguntado se, de fato, esses professores se apropriaram de tais conceitos ou se não houve apenas uma ‘popularização’ de determinados referenciais teóricos. A nossa experiência em contextos de formação indica que a apropriação dessas noções não se tem efetivado do modo esperado ou desejável. Quando averiguamos a atribuição de sentido que é construída por grande parte dos professores, depreendemos que se trata de um discurso ‘vazio’, com significações distorcidas e banalizadas” (OLIVEIRA, 2010, p.326).

Costa (2012), em seus estudos sobre prática de letramento crítico na formação de professores de língua estrangeira, destaca que as concepções teórico-metodológicas que fundamentam os documentos que orientam o ensino de línguas precisam repercutir significativamente na formação inicial e continuada para poderem repercutir na atuação dos professores na sala de aula do ensino regular. Nesse sentido, a autora afirma que:

[...] parece ser coerente supor que as concepções teóricas e metodológicas preconizadas pelos documentos oficiais só serão de fato incorporadas à Educação Básica se, de alguma maneira, fizerem parte das políticas de formação de professores, não só a continuada, mas também a inicial. As iniciativas governamentais podem contribuir para dar novos rumos à educação e à escola, mas elas não surtem efeito automaticamente. Isso quer dizer que a publicação e a eventual leitura dos documentos publicados pelas secretarias do MEC, assim como a adoção dos livros didáticos selecionados pelo PNLD, não são suficientes para que novas concepções de linguagem, ensino e aprendizagem sejam postas em prática nas salas de aula do ensino regular [...] (COSTA, 2012, p. 914).

O descompasso entre o que é proposto nos documentos e nas pesquisas linguísticas e o que o professor efetivamente realiza em sala de aula na educação básica é uma questão crucial que se impõe para as reflexões teórico-metodológicas do campo da Linguística Aplicada. Segundo Costa (2012), ainda são incipientes as discussões e a implementação dos pressupostos teórico-metodológico desses documentos na licenciatura em LE. A pesquisadora apresenta alguns dos motivos para isso: a diversidade de currículo das universidades, à tendência de delegar somente às disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado as discussões relacionadas a ensino-aprendizagem e a relativa autonomia dos docentes para propor ementas e programas, entre outras razões

que aprofundam essa falta de sintonia entre os que estão nos documentos oficiais e o que acontece na sala de aula.

Quanto aos professores a quem esses documentos deveriam ser dirigidos, entretanto, entendemos que não lhes basta a leitura, se não compreenderem e discutirem sobre esses textos e os conceitos neles implícitos ou explícitos o que pode ser viabilizado por meio de cursos ou oficinas de formação contínua de professores. (JESUS e GATTOLIN, 2015, p.168)

Concordamos com Jesus e Gattolin (2015, p. 169) que, ao entender as teorias que embasam os documentos que orientam sua prática, os professores podem adquirir mais segurança, confiança e liberdade para atuar pois “não se pode transformar o que não se entende” (Moita Lopes, 2003, p. 31 *apud* Jesus e Gattolin, 2015, p. 169). Por isso, é fundamental que o professor compreenda os conceitos que estão presentes nos documentos que orientam o ensino para que sua prática seja “mais informada” (Jesus e Gattolin, 2015) e dessa forma suas escolhas teórico-metodológicas e sua atitude curricular seja mais “consciente”, uma vez que “a prática não existe isolada de uma pedagogia e de uma filosofia de educação” (Monte Mór, 2009, p. 07).

De acordo com Mendonça (2006, p. 223 *apud* Costa 2012, p. 918) o processo de formação de professores é um dos fatores que interfere na mudança de parâmetros para o ensino ou na manutenção destes. Por isso, nas nossas análises chamaremos a atenção para formação inicial e continuada dos professores participantes da pesquisa a fim de provar essa relação entre teoria e prática e alertar para necessidade permanente de reestruturação dos cursos de licenciatura.

Sobre o desafio de transformar teoria em prática, Oliveira (2010) comenta que o professor age a partir da sua competência implícita e ainda preso a práticas tradicionais pois de fato não se apropriou dos novos princípios teóricos:

Na busca de uma apropriação que não se efetivou, o professor acaba desenvolvendo um trabalho intuitivo que mistura práticas tradicionais com um discurso pretensamente inovador, caracterizado por entendimentos equivocados. E não poderia ser de outra maneira! Como poderiam ter um entendimento claro e se sentirem seguros acerca desses novos princípios se a própria Academia os reconhece como tão complexos, sendo ainda foco de acirrados debates por parte de seus membros? Transformar ‘saberes científicos’ em ‘saberes a serem ensinados’ na práxis escolar não é um trabalho fácil! (OLIVEIRA, 2010, p.327).

Silva (2008), em sua pesquisa sobre o uso de livro de didáticos de alfabetização considerados positivamente pelo PNLD, constatou que essas obras qualificadas e aprovadas costumam ser adaptadas por alguns professores que preferem métodos tradicionais e, por isso, adequam os livros aos seus próprios valores e experiências. Nesse sentido, embora os livros didáticos estejam pautados em pressupostos teóricos como o letramento crítico, alguns professores continuam pautando-se em abordagens tradicionais de ensinar, conforme será possível observar em alguns dados coletados na nossa pesquisa. Ou seja, isso evidencia que a proposta do livro didático não assegura a mudança da prática docente.

Estamos de acordo com Costa (2012) de que uma das possíveis rotas para repensar a formação do professor de LE seja romper essa divisão ilusória entre teoria e prática e promover uma formação que integre os conhecimentos e as disciplinas, tanto teórica quanto práticas, e ao mesmo tempo promova uma reflexão crítica sobre os modos como se aprende e como se ensina. A autora ainda sugere que:

[...] um primeiro e importante passo poderia ser que pelo menos cada docente responsável pelas disciplinas de LE na graduação procurasse (re)pensar seus cursos e suas aulas para proporcionar ao futuro professor experiências de ensinar e de aprender LE por meio da reflexão crítica sobre os modos atuais de usar a escrita e a leitura. (COSTA, 2012, p. 919)

Nesse sentido, a autora destaca a importância da reflexão crítica do professor durante sua formação e chama a atenção para as novas formas de letramento crítico mediadas pela tecnologia, ou seja, as novas formas de ler e escrever usando a tela como suporte que tem alterado a configuração de como se ensina e como se aprende LE na escola:

[...] O computador possibilitou que universo de práticas letradas que se dão fora da escola se ampliasse consideravelmente, principalmente para as gerações que já nasceram no mundo digital e usam, além dos já tradicionais celulares e desktops, *ebooks, tablets, iphones, ipads, ipods* etc. como meios de ser e estar no mundo. (COSTA, 2012, p. 921)

Observamos uma defasagem entre as concepções de educação presentes nos documentos que orientam o ensino e sua implementação na educação básica, no que tange a práticas de letramento crítico em uma epistemologia tradicional grafocêntrica e, com o avanço da tecnologia digital, tornou-se ainda mais evidente a lacuna existente entre o mundo dentro e fora da escola. Na era da digitalidade o conhecimento não se dá mais de

forma linear e gradativa, somente dentro dos muros da escola. A tecnologia digital possibilita outras formas de construção de conhecimento: multimodal, multissinóptico e colaborativo, conforme argumenta Costa (2012):

O hipertexto e a combinação do texto verbal com imagens, sons, ícones etc. contribuíram para que se modificassem os procedimentos de leitura. Passamos a mobilizar novas estratégias para o acesso, a seleção, o processamento e a interpretação das informações. As habilidades mínimas necessárias para a leitura de textos impressos em papel se maximizam quando lemos na internet [...] Em suma, hoje a tela, seja do computador, do celular ou de outro aparelho, substitui o papel na maior parte das vezes em que precisamos registrar algo por escrito. Por conta do novo suporte e das ferramentas e recursos que ele proporciona, o conceito de escrita também se modificou e as mudanças ocorridas talvez sejam até mais radicais do que aquelas relacionadas à leitura. (COSTA, 2012, p. 923).

O desafio que se impõe ao professor agora é incorporar todo esse tipo de conhecimento a suas práticas pedagógicas. Sendo assim, deve fazer parte do letramento crítico promovido pela escola o uso de ferramentas digitais nos novos modos de ler e escrever.

É importante destacar também que reconhecemos o papel fundamental do professor no projeto de letramento crítico como articulador de muitas vozes, aquele que expõe o aluno a diferentes pontos de vistas através dos textos e encontra as brechas para debater ou problematizar a língua e a cultura na sala de aula. Nesse sentido, conforme afirmou Duboc (2012) ele é o ponto de partida de todo o processo de formação do leitor crítico uma vez que ele é o responsável pela atitude curricular que resulta no agenciamento crítico dos sujeitos envolvidos.

O surgimento das teorias do letramento crítico trouxe justamente um questionamento sobre a postura geralmente acrítica da educação tradicional. De acordo com Luke (2004), letramento crítico trata de “ensinar os alunos a ler não como recebedores passivos ou processadores de conhecimento, não como ‘esponjas’ que acriticamente aprenderiam a amar literatura ou anúncios publicitários ou relatos da mídia apresentados a eles” (p. 4). Através de uma prática embasada no letramento crítico, procura-se permitir que o aluno desenvolva sua capacidade questionadora e que não simplesmente aprenda a reproduzir tudo aquilo que já conhecemos e normalmente aceitamos.

2 – Concepções de letramento crítico e leitor crítico no ensino de língua espanhola

Faremos um breve retrospecto sobre as principais tendências históricas no ensino de língua estrangeira caracterizado pela evolução do método ao pós-método, destacando as tendências que emergem dessa evolução, as mudanças no conceito de língua e no papel do professor, sobretudo, o letramento crítico como uma perspectiva de ensino que surge nessa era pós-método. Após definirmos nossa compreensão sobre Letramento Crítico, cabe discutir suas implicações para o ensino de língua estrangeira, neste caso o espanhol, refletindo a respeito da importância de seu ensino nas escolas regulares.

2.1 Letramento crítico e ensino de língua estrangeira na era pós-método

A história do ensino de línguas estrangeiras nos revela uma busca incessante pelo método³⁹ perfeito. Essa procura levou a uma “proliferação desenfreada de diferentes métodos, cada um defendendo uma solução universal para o ensino de línguas” (LEFFA, 2012, p. 391), como se fosse possível a aplicação de um método universal que tivesse êxito em todos os contextos de ensino.

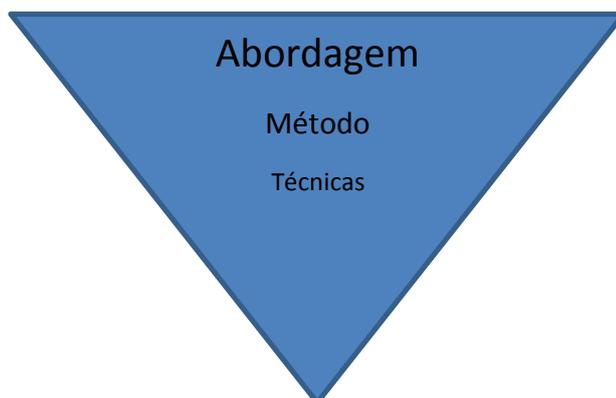
De acordo com Almeida Filho (2012), o método “nos situa no plano dos conceitos ou ideias, mas não é ele quem decide como ensinar de uma determinada maneira. O que decide o método a ser produzido é a filosofia de ensino ou abordagem de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 70). Nesse sentido, a escolha do método, ou

³⁹ Consideramos a definição de método como “um roteiro que se propõe para chegar a um objetivo” (LEFFA, 2012, p. 393), constituído por quatro elementos: seleção dos itens linguísticos a serem trabalhados pelo professor; ordenação dos itens de acordo com critério pré-estabelecido; prática dos itens para que sejam fixados pelos alunos e avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos, de acordo com Leffa (2012, p.393)

mesmo a opção por não ter um método para ensinar línguas, está diretamente relacionada a concepção que o professor tem sobre língua, aprender e ensinar uma língua estrangeira.

Quando se fala em método para ensinar língua estrangeira é frequente a confusão desse termo com outros relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas como técnica e abordagem. Segundo Anthony (2011, p. 2), “as técnicas executam um método que é consistente com uma abordagem”. Dessa forma, poderíamos hierarquizar esses conceitos como sendo a abordagem, ou filosofia/perspectiva de ensino o mais amplo e complexo, seguido do método tomado como um conjunto de procedimentos ou ações, que são as técnicas. Conforme exposto na figura a seguir:

Figura 3: Abordagem, Método e Técnicas



Fonte: autoria própria

Nesse sentido, Almeida Filho (2012) esclarece que a abordagem é “a base maior sustentada por conceitos conjugados de língua/LE, de aprender e de ensinar essa dada língua que orienta não só o método, mas os materiais e o planejamento antes dele, além da avaliação do processo” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 73). Já o método,

é feito de procedimentos ou técnicas que preenchem as atividades [...] geralmente dizemos técnica para um procedimento que se reconhece e para o qual se tem um nome: ditado, repetição [...] preenchimento de lacuna com palavras a cada 5 ou 7 vocábulos (técnica *cloze*) entre muitas outras. (ALMEIDA FILHO 2012, p. 73)

De acordo com Leffa (2012), a necessidade do método surgiu quando se criaram as escolas, já na época do império romano e se intensificou na Idade Média, quando o latim se tornou uma língua internacional, usada nas escolas, na igreja e nas universidades

e para ensiná-la usava-se o Método da Tradução e da Gramática, também conhecido como Método Tradicional ou Método Indireto:

[...] para compreender um texto o aluno decorava listas de palavras da L2 e as associava à L1, aplicando também as regras de sintaxe [...] os itens selecionados para o ensino era o léxico e a sintaxe da L2; a ordem de apresentação era contextualizada, partindo da situação da sala de aula, com textos simplificados para exemplificar o emprego do léxico e das regras sintáticas, de modo dedutivo [...] a prática consistia basicamente em exercícios de tradução e versão [...] a avaliação era feita por meio de provas escritas. (LEFFA, 2012, p. 394)

O Método Tradução e Gramática gerou ao longo de sua existência fortes reações contrárias, o que deu origem ao Método Direto:

[...] em vez de ênfase na memorização do léxico e de regras sintáticas descontextualizadas, temos um diálogo situacional que sugere ênfase no cotidiano; em vez da dedução indo da regra para o exemplo, temos a indução; sugerida pelo uso do diálogo, que parte do exemplo para depois levar para a regra; em vez do texto literário com exercícios de tradução, temos um texto que tenta caracterizar o dia a dia das pessoas com mais possibilidade de ser recitado e dramatizado do que copiado e traduzido.[...] o aluno deve ser capaz de aprender a pensar na L2 [...] de modo que a língua se torne um hábito e flua naturalmente. (LEFFA, 2012, p. 396)

Ainda de acordo com Leffa (2012), na segunda metade do século XIX o Método Direto deu lugar ao Método Áudio-Lingual nos Estados Unidos e depois se espalhou por todo o mundo. Então, na década de 80⁴⁰ o ensino de línguas sofreu uma mudança de paradigma deixando de se apoiar no estruturalismo norte-americano e na psicologia behaviorista para dar lugar ao Método Comunicativo ou Abordagem Comunicativa:

A abordagem comunicativa, nascida como abordagem nocional-funcional nos anos 70 com David Wilkins (1974; 1976), tomou corpo já nos anos 80 e foi trazida ao Brasil, no final da década, por professores e pesquisadores brasileiros que, em virtude da escassez de programas de pós-graduação em Linguística Aplicada no país, buscavam sua formação no exterior. Foi assim com Almeida Filho, um dos introdutores da abordagem comunicativa em nosso país, por meio de sua atuação como docente da UNICAMP e de suas inúmeras publicações. Variações dessa abordagem foram vividas em diferentes contextos escolares, como a variação temática e o ensino por tarefas⁴¹, o qual predominou por muitos anos em alguns contextos, como escolas de línguas. (VIEIRA-ABRAHÃO, M.H., 2015, p.25-26)

⁴⁰ É importante esclarecer que algumas datas e períodos citados nesta tese de maior presença de determinados métodos na didática das línguas não implica sua recorrência no ensino de espanhol no Brasil.

⁴¹ O ensino por tarefas (*enfoque por tareas o proyectos ou task based language teaching*) é uma abordagem que se desenvolveu a partir do método comunicativo e se popularizou nos anos 90. A tarefa é entendida como uma unidade de trabalho da aula na qual os aprendizes de uma LE trabalham para um atingir um objetivo que representa um processo de comunicação na vida real. Esse enfoque foi amplamente usado para o ensino de espanhol como língua estrangeira (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992).

Para a abordagem comunicativa a língua é entendida como um meio de comunicação e seu objetivo é desenvolver a competência comunicativa do aprendiz. Nesse sentido, o contexto político de produção e as relações de poder discursivas não são considerados e problematizados nessa abordagem.⁴²

[...] Embora preocupada com situações de formalidade ou adequação de estruturas linguísticas aos contextos de uso da língua, a necessidade de contextualização que faz a AC enfoca o enunciado verbal, as formas da língua mais adequadas a determinadas situações de trocas linguísticas. Contexto é entendido como ambiente imediato de uso da língua. A ênfase aqui é na funcionalidade do uso de formas da língua, em sua efetividade para comunicação direta entre seus usuários em situações concretas e específicas de trocas linguísticas. Os sentidos se constroem, portanto, a partir do entendimento a partir do entendimento de como o código linguístico funciona em células específicas da sociedade, e a aprendizagem está no grau em que o código consegue ser utilizado eficientemente para a comunicação entre os usuários da língua. (JORDÃO, 2015, p. 72)

Portanto, o papel do professor na abordagem comunicativa é ensinar o funcionamento comunicativo ao aluno, ou seja, adequar as estruturas linguísticas ao seu contexto de uso para comunicação real. Ele é quem domina o conteúdo e transmite ao aluno que precisa entender o funcionamento das estruturas linguísticas para usá-las em cada contexto específico de comunicação. A função educacional do ensino de língua estrangeira na escola de acordo com essa abordagem é constatar as diferenças culturais e aprender a conviver com elas, sem que haja necessariamente uma transformação do sujeito nessa convivência. Por isso, afirma Jordão (2015, p. 83) que “no contato com a diferença, o viés adaptativo da AC parece sugerir a multiculturalidade não interativa: cada um cuida de si sem deixar se influenciar pelo outro. Todos têm direito a ser como são [...]”

De acordo com Almeida Filho (2013), há alguns princípios que orientam a aplicação de uma abordagem comunicativa:

- organização do planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos;
- priorização, nos planejamentos, dos aspectos semânticos (e discursivos) da língua

⁴² Sabemos que há várias interpretações da abordagem comunicativa (comunicativizada, funcionalizada, inocente, ultra-comunicativa, crítica) conforme exposto por Vieira-Abrahão (2015, p.29). A abordagem comunicativa citada nesta pesquisa são as versões funcionalizada e inocente, de acordo com Vieira-Abrahão (2015, p.29): a funcionalizada refere-se ao primeiro momento da abordagem comunicativa (momento nocional-funcional) e organizam as experiências de aprendizagem a partir de noções e funções comunicativas, como, por exemplo, fazer um pedido em um restaurante, solicitar a conta, despedir-se. A versão inocente prioriza a comunicação, a interpretação propositada, mas não considera o discurso na sua dimensão sócio-histórica, de problematizar o mundo e as relações na aprendizagem da língua-alvo.

- alvo, e não dos aspectos gramaticais;
- ensino da gramática em nível discursivo e pragmático;
 - desenvolvimento das 4 habilidades, de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem;
 - uso de linguagem autêntica ou semi-autêntica em sala de aula;
 - promoção de compreensão intercultural;
 - envolvimento do aluno na interação em língua-alvo por meio do desenvolvimento de atividades (ou tarefas) comunicativas em pares ou em grupos, com foco na resolução de problemas;
 - tolerância com a função mediadora ou de suporte da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira;
 - atenção a variáveis afetivas e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
 - avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aprendiz pode, de fato, realizar (ALMEIDA FILHO 2013, *apud* VIEIRA-ABRAHÃO 2015, p. 27)

Observa-se uma evolução nos métodos desde a Gramática-Tradução até a Abordagem Comunicativa na medida em que passamos de uma ênfase no código para uma ênfase na ação. Vale destacar que historicamente há dezenas de métodos de ensino de línguas criados na tentativa de se chegar ao melhor método. O quadro a seguir mostra alguns desses métodos organizados por ordem cronológica e com fontes básicas de referência.

Quadro 5 - Amostra de alguns métodos de ensino de línguas

QUADRO 1	
Amostra de alguns métodos de ensino de línguas.	
•	Método da Tradução e da Gramática (KELLY, 1969)
•	Método Direto (DILLER, 1978)
•	Método Áudio-lingual (MOULTON, 1966)
•	Silent Way (GATTEGNO, 1972)
•	Suggestopedia (LOZANOV, 1982)
•	Community Language Learning (CURRAN, 1976)
•	Total Physical Response (ASHER, 1982)
•	Abordagem Comunicativa (WIDDOWSON, 1978)

Fonte: (LEFFA, V; 2012, p. 394).

Escolhemos, neste texto, falar mais sobre os métodos Gramática-Tradução, Direto e Abordagem Comunicativa considerando o impacto que eles tiveram na história do ensino de línguas. Também é importante destacar que a Abordagem Comunicativa foi amplamente difundida no Brasil principalmente devido a inter-relação entre seus

princípios e a proposta dos PCNEM (2000) para o ensino de línguas sobre a qual falaremos mais adiante.

Na década de 90 alguns teóricos começaram a questionar a validade da noção de método. Em 1989, Pennycook publicou o artigo *The concept of method, interested knowledge and the politics of language teaching (O conceito de método, conhecimento interessado e a política de ensino de línguas)*⁴³ no qual problematizou o conceito de método: para ele o conceito de método não contribui para a reflexão crítica nem para a autonomia do professor, as quais são essenciais para ampliar seu entendimento sobre o ensino de línguas. No ano seguinte, Richards lançou o livro *The Language Teaching Matrix*, no qual há um capítulo denominado *Beyond Methods (Além dos métodos)*⁴⁴ sugerindo algo para além do método, uma vez que nenhum método resolveu os problemas do ensino de língua estrangeira. Ainda em 1990, Nagore Prabhu publicou seu texto *There is not best method-why? (Por que não há um método melhor?)*⁴⁵, questionando a noção de método bom ou ruim e propondo a ideia de diferentes métodos para diferentes contextos. Dessa forma, o contexto de ensino é que define qual o melhor método a ser usado.

No ano seguinte, o professor Dick Allwright proferiu uma palestra na universidade de Ottawa, Canadá, intitulada *The Death of Method (A morte do método)*⁴⁶, quando publicamente decretou a morte dos métodos. No entanto, foi com a publicação do artigo *The Postmethod Condition: (E)mergin Strategies for Second/ Foreign Language Teaching (A condição pós-método: emergindo estratégias para ensinar língua estrangeira/ segunda língua)*⁴⁷ de Kumaravadivelu (1994), na qual discutia sobre a condição do pós-método que o termo ganhou força, além de propor novas perspectivas no ensino de línguas e do papel do professor.

Kumaravadivelu é o mais conhecido entre os teóricos que defendem que atualmente nos encontramos em uma era pós-método. Para ele, “o método está cercado por mitos, sendo o primeiro deles a possibilidade de existência de um método que é melhor que todos, que está em algum lugar [...]” (OLIVEIRA, 2014, p. 195). Nesse

⁴³ Tradução nossa.

⁴⁴ Tradução nossa.

⁴⁵ Tradução de Silma Carneiro Pompeu publicada na Revista Horizontes de Linguística Aplicada, 2003, pp.21-29.

⁴⁶ Tradução nossa.

⁴⁷ Tradução nossa.

sentido, o teórico ironiza a procura pelo melhor método para o ensino de língua estrangeira que marcou o século XX e ainda propõe outros mitos que giram em torno do conceito de método, como o mito de que ele constitui o princípio organizador para o ensino-aprendizagem de línguas.

Outro mito é acreditar que o método tem um valor universal e a-histórico. Dessa forma, ele funcionaria em qualquer contexto, cultura, lugar ou tempo histórico como se todo contexto de ensino-aprendizagem fosse homogêneo e apresentasse os mesmos problemas. Esse mito ignora as peculiaridades locais do contexto e suas marcas sócio-culturais. Por isso, “muitos professores em um contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras questionam a utilidade dos métodos nos seus próprios contextos de ensino e se ressentem pelo fato deles serem impostos por ‘peritos’ do exterior” (PENNYCOOK, 1989, p. 589 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 198).

Há ainda o mito que estabelece uma dicotomia entre teoria e prática: teóricos produzem conhecimento e professores consomem. E, o último mito apontado por Kumaravadivelu é de que o método seria neutro e sem motivação ideológica. A contrário, Canagarajah afirma que há uma estreita relação entre os métodos e aos valores ideológicos de quem os cria e os propaga: “Assim como em outras áreas do comércio, novos métodos e, as vezes métodos antigos em embalagens novas, são colocados no mercado sob diferentes rótulos, primeiramente para criar e depois para maximizar as demandas” (CANAGARAJAH, 2009, p. 104 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 199).

Os argumentos de Dick Allwright para decretar a morte do método são muito próximos aos mitos sobre o método apontados por Kumaravadivelu. Após apresentar os mitos, Kumaravadivelu propõe o termo condição pós-métodos para questionar a legitimidade do método. A condição pós-método se refere a “um estado sustentável de coisas que nos compele a reestruturar fundamentalmente nossa visão de língua e de formação de professores” (Kumaravadivelu 2009, p. 170 *apud* Oliveira, 2014, p. 200). Essa condição está vinculada ao que ele denomina pedagogia do pós-método ou educação pós-métodos que consiste em três parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade. A particularidade destaca um grupo específico de professores, alunos, objetivos e contexto. Ou seja, as particularidades locais dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Seguindo o autor:

Um contexto sensível de ensino de idiomas pode emergir somente a partir da prática da particularidade. Envolve uma consciência crítica das condições locais da aprendizagem e

do ensino que os formadores de política e os administradores de programa têm que considerar seriamente em colocar junto com uma agência efetiva de ensino (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 170. Tradução nossa)⁴⁸

A praticabilidade “de maneira ampla se refere a relação entre teoria e prática e, de maneira específica, à habilidade do professor de monitorar a eficácia de sua própria prática docente” (Kumaravadivelu, 2009, p. 172 *apud* Oliveira, 2014, p. 200). Ou seja, a capacidade do professor desenvolver suas próprias teorias a partir de suas práticas em sala de aula, nesse sentido ser autônomo em relação aos métodos, e ser capaz de refletir criticamente sobre suas ações no processo de ensino-aprendizagem.

O último parâmetro, a possibilidade, está diretamente relacionado a pedagogia crítica de Paulo Freire na medida em que considera as experiências que os estudantes levam para sala de aula e o contexto social em que estão inseridos. Seguindo o autor:

O parâmetro da possibilidade busca se utilizar da consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula para que possa funcionar também como catalizadora para a busca contínua da formação identitária e da transformação social. (KUMARAVADIVELU, 2003, p.37, *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p.31)

Nesse sentido, esse parâmetro reconhece a importância das identidades individuais de professores e alunos e incentivam a problematizar as ideologias subjacentes. Por isso, tanto o professor como o aluno no pós-método têm autonomia e buscam construir seus conhecimentos de forma crítica.

Para orientar o trabalho do professor na pedagogia pós-método, Kumaravadivelu propôs macroestratégias definidas como “princípios orientadores derivados de *insights* históricos, teóricos, empíricos e experienciais relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/segunda” (Kumaravadivelu, 2003, p. 545 *apud* Oliveira 2014, p. 201). Para ele, as macroestratégias seriam um plano geral, uma espécie de guia para os professores criarem suas microestratégias, ou seja, suas técnicas, de acordo com as situações específicas em sala de aula.

As macroestratégias propostas por Kumaravadivelu podem ser assim resumidas, de acordo com Vieira-Abrahão (2015, p. 31): 1-Maximizar oportunidades de

⁴⁸ Original: “A context-sensitive language education can emerge only from the practice of particularity. It involves a critical awareness of the local conditions of learning and teaching that policy makers and program managers have to seriously consider in putting together with an effective teaching agenda” (KUMARAVADIVELU, 2006, P. 172)

aprendizagem; 2- Facilitar interações negociadas; 3- Minimizar incompatibilidades perceptuais; 4- Ativar descobertas intuitivas; 5- Promover conscientização linguística; 6- Contextualizar insumo linguístico; 7- Integrar habilidades linguísticas; 8- Promover autonomia do aprendiz; 9- Assegurar relevância social e 10- Aumentar consciência cultural.

De acordo com Leffa (2012) é possível perceber duas ideias principais que surgem dessa proposta de macroestratégias: a integração das diversas atividades e a ênfase no protagonismo e na autonomia do aluno como sujeito de sua aprendizagem. No entanto, é preciso destacar que essa autonomia do aluno na era pós-método só é possível com uma mudança da postura do professor em sala de aula, de uma prática mais passiva a uma atitude mais autônoma e problematizadora. Concordamos com Leffa (2012, p.401) que a autonomia do aluno tem mais possibilidade de emergir com a emancipação do professor, guiado por uma prática reflexiva, que ao adquirir voz, habilita-se também a dar voz a aluno.

Nesse sentido, observamos alguns pontos em comum entre os princípios do pós-método e os princípios do letramento crítico que atenderiam as necessidades do ensino de línguas na contemporaneidade. Destacaremos a seguir alguns deles:

- a) a negação ou substituição de um método com técnicas e uma proposta fixa de ensino por princípios ou parâmetros que direcionam uma filosofia ou perspectiva de ensino que busca atender as condições de aprendizagem do aluno;
- b) a integração da aprendizagem da língua com seu contexto considerando, sobretudo, a realidade social do aluno o seu papel nesse processo, desenvolvendo assim valores como cidadania e agenciamento crítico;
- c) a construção do conhecimento coletivo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como uma prática social inserida sócio-historicamente;
- d) a autonomia do professor capaz de refletir sua própria prática, criar suas próprias teorias, selecionar as melhores estratégias de ensino de acordo com seu contexto e seu papel como articulador de muitas vozes em uma prática problematizadora, ou seja, aquele que questiona e desconstrói para reconstruir promovendo transformação;

- e) o entendimento de que o ensino e o texto são permeados por relações de poder, dominância e ideologias;

É importante destacar que, embora os teóricos do pós-método afirmem que a era dos métodos acabou, há quem defenda que há lugar sim para os métodos na era pós-métodos e há também aqueles que acreditam no ecletismo ou enfoque eclético⁴⁹ como uma solução possível para a ausência de um método melhor. Além disso, há estudiosos que questionam se as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu não seria uma espécie de método. Nesse sentido, “a era do pós-método não nos remete a um momento em que não existem métodos, mas um momento em que o conceito de método está sendo questionado e problematizado de uma forma nova”. (OLIVEIRA, 2014, p. 205).

Acreditamos que a busca pelo melhor método só se encerrará de fato quando houver uma formação reflexiva e crítica do professor sobre sua própria prática, na qual capacite cada docente a avaliar a realidade em que atua e aplique princípios de ensino-aprendizagem que funcionem para o grupo de estudantes que tem em cada situação. Nesse sentido, não existe um método perfeito, pois a eficácia depende de cada contexto de ensino e dos objetivos ao aprender um idioma.

O pós-método é uma teoria que surgiu para desconstruir a ideia de método e repensar a prática docente sobretudo no que tange a relação teoria e prática. O letramento crítico é entendido aqui como uma perspectiva ou filosofia de ensino que a partir de práticas sociais de leitura e escrita prevê o agenciamento crítico do sujeito transformando-o em agente capaz de intervir no processo de construção de sentidos. Sendo assim, acreditamos que o letramento crítico enquanto uma perspectiva de ensino-aprendizagem inserida na era pós-método é a filosofia de ensino que mais se adequa as necessidades contemporâneas do ensino de línguas.

Os debates atuais relacionados à educação frequentemente destacam a necessidades de várias habilidades para a vivência em uma sociedade globalizada, tecnológica e pós-moderna. Reconhece-se que o desenvolvimento crítico é uma dessas habilidades essenciais. Sobre isso, Monte Mór (2015) afirma que: “no que se refere aos sinais da necessidade da criticidade na formação, as legislações, por exemplo, há muito

⁴⁹ Segundo Oliveira (2014 p.205): “Seguir um método eclético não significa fazer qualquer coisa na sala de aula. Que os professores [de inglês] não se iludam: para que possam construir conscientemente um método eclético, eles precisam conhecer métodos diferentes para selecionarem a teoria de língua, a teoria de aprendizagem, as técnicas, os tipos de atividades, os papéis de professor e os papéis dos alunos que sejam mais úteis em seus contextos de ensino”.

tempo advogam por uma educação ou por uma escola que se preocupem com o desenvolvimento de cidadãos críticos” (MONTE MÓR, 2015, p. 31)

A função educacional do ensino de língua estrangeira nas escolas como parte integrante de um projeto de letramento mais amplo de construção de cidadania que envolve valores globalizantes, sentimentos de inclusão/exclusão pela língua e o domínio de novas tecnologias da linguagem foi destacada nas OCEM, no capítulo Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (2006, p. 87) e em outros documentos que orientam a educação, devido as mudanças epistemológicas e nas perspectivas de ensino que ocorreram nos últimos anos.

As mudanças na sociedade nas últimas décadas demandaram uma nova maneira de ensinar língua estrangeira que incluísse dimensões éticas, sociais e culturais além dos aspectos linguísticos para promover uma inclusão pela linguagem através de um processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira situado social, cultural e historicamente. Nesse sentido, assume-se que uma pedagogia baseada no letramento crítico poderia reforçar o desenvolvimento da crítica na formação desse aluno-cidadão, que estaria apto a questionar e avaliar as ideologias dos textos que circulam na sociedade, conforme afirma Monte Mór (2012):

O aprendizado de línguas estrangeiras tem muito a contribuir para a formação de alunos cidadãos quando realizado dentro de uma proposta que assume o valor educacional desse aprendizado, numa sociedade em que, desejadamente ou não, prevalecem a pluralidade, a diferença, o estrangeiro [...] (MONTE MÓR, 2012, p. 2)

Nessa perspectiva, as escolhas dos professores para as atividades práticas não são somente opções técnicas, na verdade representam escolhas comprometidas com um plano político e filosófico de educação e sociedade. Ou seja, toda prática está relacionada a uma concepção de língua, linguagem e ensino. Portanto, ao optar por uma perspectiva de ensino como a do letramento crítico, de acordo com Baptista (2010), deslocamos o foco das habilidades tradicionais de leitura que valorizam a simples decodificação, absorção de conteúdo e memorização de regras para enfatizar, por exemplo, atividades de compreensão leitora que avaliam os diferentes discursos produzidos na sociedade.

Uma das principais mudanças percebidas na educação nos últimos tempos é a maneira pela qual o conhecimento se constrói. Antigamente o conhecimento era linear e ia somente do professor em direção ao aluno. Ou seja, uma transmissão passiva de

conhecimento do professor para o aluno. Hoje, considera-se que o conhecimento é construído de forma coletiva e colaborativa, além de ser distribuído e disperso (GEE, 2004, p. 98 *apud* MONTE MÓR, 2012, p. 43), ou seja, ele é dinâmico, pode ser reinterpretado, reconstruído a partir das práticas de linguagem o que impactou mudanças no significado de leitura e acesso à leitura, levando a um novo direcionamento sobre o processo de letramento. De acordo com Monte Mór (2012), o projeto de letramentos é impulsionado pela percepção da inadequação da proposta de alfabetização tradicional para os novos tempos.

O aprendizado de línguas estrangeiras possibilita, ainda, “ampliar a compreensão do aluno sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma, vivenciando a experiência com a língua estrangeira (relação identidade-alteridade)” e também “expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens e modalidades) (MONTE MÓR, 2010, p 25)

Isso reforça a ideia de 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. Quando falamos de aspecto educacional no ensino de língua estrangeira, entende-se trabalhar o conceito de cidadania⁵⁰ em um sentido amplo: 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, por que está nessa posição e se ele quer sair dela, por exemplo, são reflexões que surgem após a leitura de um texto em língua estrangeira através da perspectiva do letramento crítico. Referindo-se ao professor de inglês, mas que se aplica ao professor de língua espanhola também, Gee (1986) sugere que:

[...] o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais. (GEE, 1986, p.720)

⁵⁰ Reconhecemos que o conceito de cidadania é amplo e heterogêneo e poder ser compreendido desde uma perspectiva tradicional como culto a pátria, civismo, deveres e direitos cívicos, nacionalismo até uma visão atual de cidadão como “um indivíduo que ocupa um lugar na sociedade” (Monte Mór, 2012) envolvendo conceitos de cidadania crítica (Cope e Kalantzis, 2008). É nesse último sentido que consideramos a palavra cidadania nesta pesquisa.

As práticas sociais de leitura e escrita mostram que em uma mesma cultura a língua e as práticas de linguagem diferem. Ou seja, a língua varia de acordo com os usuários, o contexto sócio-histórico e contexto e uso. Assim como a cultura também pode variar apresentando valores e crenças diferentes. Nesse sentido,

[...]tanto a linguagem como a cultura se manifestam não como totalidades globais homogêneas, mas como variantes locais particularizadas em contextos específicos. Com isso, surge o conceito de “comunidades de prática” (LAVE; WENGER, 1991) para melhor entender como a linguagem é usada de formas diferentes por grupos socioculturais diferentes, em contextos específicos, em uma “mesma” língua e em uma “mesma” cultura. (BRASIL, 2006, p.103)

Sendo assim, o letramento considera a heterogeneidade da linguagem e seu uso complexo e contextualizado e propõe a inclusão através da linguagem. Portanto, “passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de leitura interagem com formas de escrita em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 106).

Essa concepção inviabiliza as práticas de linguagem em “quatro habilidade” (ler, escrever, ouvir e falar), e o ensino de línguas que prioriza a gramática em detrimento da cultura, como acontecia em abordagens anteriores de ensino de línguas estrangeiras que consideravam a linguagem um conceito homogêneo e a cultura como padrão sem variações. A defesa da homogeneidade da língua e cultura está relacionada à exclusão social na medida em que marginaliza as outras variantes socioculturais que compõe qualquer língua. Sobre essa questão, as OCEM (BRASIL, 2006) já chamavam a atenção, ao afirmar que:

[...] a nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, que promove os conceitos de letramento e comunidade de práticas, também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática. Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramentos como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola. [...] (BRASIL, 2006, p. 108)

Nesse sentido, o professor de língua estrangeira tem um papel fundamental ao trabalhar os letramentos heterogêneos e múltiplos na aula de língua para formar um cidadão capaz de recontextualizar e transformar o conhecimento. Gee (1986) fala sobre o papel do professor de inglês que pode ser estender ao professor de espanhol também:

[...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com

questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação intercultural que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722).

Sobre o papel educativo do ensino de língua estrangeira na escola regular, mais especificamente o espanhol, devemos destacar que ele deve levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.

Diante do exposto, trabalhar a escrita e a leitura em língua espanhola à luz do letramento crítico, significa tratar no ensino dessa língua as diferentes visões difundidas nos textos (orais e escritos) e as formas por meio das quais nossos alunos terão contato com elas para questioná-las ou problematizá-las. Nesse sentido, o letramento crítico pode contribuir para que os jovens construam sua interpretação da realidade, de si mesmo, e sua relação com os outros, os sentidos e as práticas sociais de linguagem. A partir desse contato com a cultura do outro o ensino de espanhol atinge seu objetivo enquanto função social na escola regular, como já sinalizavam as OCEM (BRASIL, 2006):

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para construção da cidadania, é preciso, pois que se considere que a formação ou a modificação de atitude também pode ocorrer, como de fato ocorre, a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino de Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e relações interculturais. (BRASIL, 2006, p.148-149)

Conforme expomos anteriormente, o aprendizado de língua estrangeira tem muito a contribuir para a formação de alunos cidadãos críticos quando realizado dentro de uma proposta de ensino que assume o valor educacional desse aprendizado. Compreendemos que a evolução dos métodos e abordagens de ensino refletem as mudanças na sociedade e conseqüentemente, nas formas de aprender e ensinar língua estrangeira. Essas mudanças por sua vez, impõe a revisão da função do ensino de língua estrangeira na escola e assinala a necessidade de uma perspectiva de ensino que considere a heterogeneidade, a visão multicultural, o conhecimento local e a linguagem como prática social.

2.1.1 O Ensino de Espanhol sob o viés do Letramento Crítico

Constatou-se que o letramento crítico é fundamental para uma perspectiva de ensino crítica, significativa e transformadora para o ensino de LE no Brasil. Esta seção apresenta uma revisão bibliográfica sobre o ensino de Espanhol como língua estrangeira no Brasil sob o viés do letramento crítico. Para isso usamos como fonte de investigação a plataforma de pesquisa Banco de Dissertações & Teses da CAPES. Buscamos nesse banco as palavras chaves: letramento crítico e ensino de espanhol, sendo selecionados os resultados em que os resumos apontavam o protagonismo do letramento crítico no ensino de espanhol como língua estrangeira.

Selecionamos 10 trabalhos científicos entre teses e dissertações, os quais foram lidos e sistematizados a fim de verificar questões que interessam para o ensino de espanhol como língua estrangeira, usando o letramento crítico como prática ou perspectiva de ensino. Esses trabalhos apresentam formas diferentes de abordar o ensino de espanhol através do letramento crítico.

A pesquisa de Damasseno (2016) aproxima o ensino de espanhol instrumental ao letramento crítico buscando diretrizes teóricas e pedagógicas que possam servir como base para o processo de criação de materiais de ensino que estejam preocupados com uma educação em línguas que promova a crítica e a cidadania sobretudo preocupados em atender as demandas de leitura na contemporaneidade.

Pinto (2016) em sua pesquisa de mestrado analisa a percepção dos alunos do Centro de Estudos de Línguas de uma cidade do interior de São Paulo sobre as unidades didáticas de espanhol, a recepção, o desenvolvimento das atividades e a avaliação que os alunos e a professora pesquisadora tiveram dessas atividades desenvolvidas a partir da perspectiva dos letramentos críticos. Além das brechas que emergiram na sala de aula e a atitude curricular da professora pesquisadora frente a essas brechas. A partir da análise dos dados obtidos através de questionários, anotações e gravações a pesquisadora observou quais estratégias foram utilizadas para desenvolver os letramentos críticos e o desenvolvimento da criticidade nos alunos.

O estudo de Peixoto (2018) investiga o modo como o livro didático *Cercanía joven* propõe a leitura dos textos multimodais a fim de promover a interculturalidade e o letramento crítico. Ela analisou a seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, dos três volumes que compõem a referida coleção do livro didático de espanhol. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa descritiva e interpretativista, de natureza qualitativa, a partir da qual foram obtidos os seguintes resultados: as seções que se referem ao ensino de conteúdos culturais possuem uma abordagem intercultural, na qual

o ensino de cultura não se limita a uma amostragem de curiosidades. Ela constatou que o livro didático, configura-se como um dos principais recursos no ensino de espanhol, abrangendo dois tipos de multiplicidades: a cultural e textual, todavia a exploração desses textos multissemióticos, a fim de promover o letramento multimodal crítico, algumas vezes, absteve-se.

Da mesma forma, Pinheiro (2016) em sua dissertação de mestrado investiga o desenvolvimento do letramento multimodal crítico de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a partir de atividades de compreensão leitora do livro didático *Síntesis*, nas aulas de Língua Espanhola em uma escola pública cearense. O conceito de letramento multimodal crítico foi considerado aqui como um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social, e de uma postura crítica do sujeito diante dos textos multimodais lidos e vistos.

O letramento multimodal crítico também foi tema do estudo de Moreira (2013) que analisou as relações entre os modos visual e verbal presentes nas atividades de compreensão leitora de duas coleções de livros didáticos de espanhol selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2012 para poder verificar como tais relações contribuem para a promoção do letramento visual-crítico e também para comparar as duas coleções: *Síntesis* e *Enlaces*.

A pesquisa de Curbelo (2013) usa uma abordagem baseada no letramento crítico como forma de constatar se esse viés, quando utilizado em sala de aula, favorece o ensino de E/LE. Trata-se de um estudo de caso em um curso livre de espanhol, em uma turma de nível avançado formada por cinco alunos, em que as aulas foram baseadas nos princípios do letramento crítico. Para a análise, a autora usou a triangulação dos dados coletados através das gravações em áudio das aulas, entrevistas e questionários, buscando verificar se é possível desenvolver um nível de letramento crítico que permita que sejam percebidas as intenções e ideologias dos textos, a partir de atividades feitas nos livros didáticos *Gente* (PERIS et al., 2005), da editora Difusión, de Barcelona, Espanha. A análise dos dados permite visualizar resultados que confirmam a possibilidade de alcançar uma leitura conforme a proposta do letramento crítico, sendo este guiado pela professora. Outro aspecto crucial foi o fato de os aprendizes de nível avançado terem percebido a importância do letramento crítico para as aulas de E/LE e da ação mediadora da interação nesta sala de aula.

O livro didático de espanhol também foi objeto do estudo de Santos (2014), através da análise dos textos e das atividades de leitura da coleção *Síntesis* observou se essas favoreciam a formação do leitor crítico. Como resultado constatou que a coleção apresenta questões com potencial para favorecer a formação de leitores críticos conscientes de que os textos são discursos ideológicos relacionados às práticas sociais e a leitura uma prática interacional.

O estudo de Sousa (2017) investiga o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para alunos/as surdos/as. Os objetivos são pesquisar como as aulas de espanhol elaboradas sob a perspectiva do Letramento Crítico podem contribuir para a inclusão social desses/as estudantes e promover reflexões acerca da identidade surda no processo de ensino- aprendizagem de espanhol. Os dados mostraram que por meio do letramento crítico foi possível contribuir para a inclusão social desses/as estudantes, pois como as aulas estavam engajadas com questões sociais, culturais e educacionais, elas proporcionaram espaços para que os/as alunos/as pudessem refletir e construir opiniões sobre diferentes aspectos da vida social.

A pesquisa de Oliveira (2015) apresenta uma proposta para o ensino de língua estrangeira a partir da perspectiva de ensino concebida como letramento crítico. O trabalho foi desenvolvido com um grupo de alunos do ensino médio, os quais já estavam em contato com essa perspectiva. Os alunos responderam questionário em que buscaram conhecer a percepção deles em relação às aulas de língua espanhola. A pesquisadora analisa os possíveis efeitos do letramento crítico nas aulas de língua espanhola, se os alunos passaram a ter mais contato com a língua espanhola fora da escola, se associam o que aprendem à vida prática, como as aulas interferem ou não em suas vidas; busca visualizar no resultado do trabalho, o que pode ser considerado positivo ou negativo e o que pode ser melhorado. Após as análises, sugere a viabilidade do letramento crítico no ensino de língua espanhola como aliado na promoção da educação para a cidadania, pautada na participação social.

O último trabalho selecionado foi a pesquisa de mestrado de Codeglia (2016) que analisou as atividades de leitura das duas coleções de língua espanhola aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015 de Espanhol, *Enlaces e Cercania Joven*, observando se estas favorecem um trabalho visando à formação voltada para o letramento crítico. Sua pesquisa procurou analisar o que deve ser contemplado em atividades voltadas para o letramento crítico e se as atividades de leitura dos livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD 2015 contribuem para o

desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes, com isso destacou a importância do letramento crítico no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira e o papel do livro didático na formação de leitores críticos. O estudo conclui a partir das análises feitas, que as atividades de leitura dos livros didáticos de espanhol aprovados pelo PNLD LEM 2015 avançaram nas propostas de leitura no que tange a incorporação dos pressupostos teóricos do letramento crítico em relação a coleções aprovadas em anos anteriores. No entanto, a autora considera que o trabalho com o texto ainda pode aprofundar-se em aspectos do letramento crítico e que as duas coleções de espanhol aprovadas se diferenciam quanto ao trabalho com o letramento crítico.

Esse trabalho foi selecionado e se encontrará por vezes aqui citado devido a relevância dos dados analisados para nossa pesquisa, assim como dados obtidos em outros estudos prévios que analisaram as coleções aprovadas pelo PNLD de Espanhol 2015, *Enlaces e Cercanía joven*, e outros documentos norteadores do ensino de línguas no Brasil e suas relações com a perspectiva de ensino de língua estrangeira pelo viés do letramento crítico.

Quanto à forma como abordam o letramento crítico e a criticidade, em todos os textos os autores refletem primeiro sobre o conceito de letramento, novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico e sua aplicação no ensino de línguas no Brasil utilizando para isso conceitos de Soares (1998, 2016), Street (1984, 2014), Kleiman (1995), Cervetti; Pardales; Damico (2001), Monte Mór (2010, 2012, 2015, 2019), Rojo (2009, 2012) Freire (2011, 2016), Cassany (2006, 2010) entre outros. É importante destacar que estes últimos autores citados teorizam recente sobre o tema e trazem novas contribuições para o estudo do letramento crítico. Não queremos dizer com isso que os autores anteriores não são importantes para os estudos dos letramentos.

Sobre letramentos críticos, todos os autores apontam a sua importância enquanto prática em sala de aula que redefine a leitura como um movimento flexível, maleável e importante para ver a diversidade de processos de construção de sentidos que vão se modificar conforme os aspectos sociais, históricos e culturais que cada leitor traz enquanto sujeito. Outro aspecto muito comum é recorrer a Pedagogia Crítica e aos estudos de Paulo Freire para compará-los aos letramentos críticos mostrando as suas distinções. Ainda, é evidenciado, nas pesquisas, a diferença entre a leitura crítica e o letramento crítico, chegando a conclusão de que a diferença entre eles está na forma como o último tem interesse em criar novos discursos a partir das leituras feitas e refletir sobre as distintas ideologias.

No entanto, destacamos que esses estudos citados se referem a contextos de ensino distintos entre si e nenhum deles se aproxima do nosso contexto de pesquisa, o qual se insere sobre a realidade do ensino médio integrado a educação profissionalizante na Rede Federal. Tampouco eles aprofundam a noção de criticidade, ou seja, o que significa ser crítico sob essa perspectiva.

Ressaltamos que durante nossa pesquisa encontramos quatro pesquisas que se referem ao ensino de espanhol no contexto tecnológico. Entretanto, dois desses trabalhos tratam do ensino de língua de espanhola a partir da abordagem para fins específicos: a tese de Bedin (2017) que investiga o espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e a formação docente no contexto da Fatec e o estudo de Sanchez-Labela (2016), que trata da análise de necessidades e gêneros de textos para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos em um curso técnico em transações imobiliárias no IF.

Os outros dois trabalhos encontrados se referem ao ensino de espanhol no ensino médio integrado, porém, os objetivos de pesquisa não incluem o letramento crítico como perspectiva de ensino. A dissertação de Reis (2017), fala sobre a o lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico analisando a posição do ensino de espanhol e os fatores envolvidos na implementação da disciplina no IFMG. Ou seja, é uma pesquisa focada nas políticas linguísticas e em analisar criticamente os discursos de professores e gestores do campus.

A dissertação de Wegner (2014) apresenta uma proposta de integração curricular entre a área básica, neste caso a disciplina de espanhol, e a área técnica do Curso Técnico em alimentos Integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Farroupilha campus Santos Augusto – RS a partir do gênero notícia digital. O objetivo geral foi propor a utilização do gênero notícia em aulas de espanhol como estratégia de integração dessa disciplina aos currículos técnicos. Os gêneros discursivos foram destacados a partir das reflexões de Bakhtin e seguidores como Marcuschi, Rojo, etc. Abordou-se a dialógica de linguagem e a função sociocomunicativa do gênero, com apoio novamente em estudos de Bakhtin.

Portanto, nenhuma dessas pesquisas que tratam do contexto de ensino tecnológico refere-se ao letramento crítico como perspectiva de ensino de espanhol nesse contexto. No entanto, os trabalhos aqui referenciados trazem importantes reflexões para o ensino de espanhol como língua estrangeira no contexto do ensino médio integrado ao técnico.

É interessante perceber que a grande maioria dos estudos feitos no Brasil visando o ensino de línguas sob essa perspectiva de ensino estão voltados para (re)pensar o ensino de inglês, sendo assim, há poucas pesquisas que tratam do ensino de espanhol sob o viés do letramento crítico até o presente momento. Portanto, o ensino de espanhol carece de estudos para pensá-lo desde uma perspectiva crítica, principalmente no que se refere ao contexto do ensino médio integrado ao técnico conforme é desenvolvido pela Rede Federal, o qual é o cenário da pesquisa que desenvolvemos.

Por isso, acreditamos que ainda há muito caminho a percorrer no que se refere ao ensino de espanhol sob o viés do letramento crítico sobretudo no que tange ao cenário do ensino médio integrado ao técnico, a produção e aplicação dos materiais didáticos na aula de língua estrangeira, os cursos de formação inicial e continuada de professores e tudo que faz parte desse processo de ensino-aprendizagem de línguas.

É neste contexto que esta pesquisa se insere, uma vez que há caminhos a serem explorados, pretendemos integrar as teorias sobre letramentos aqui discutidas aos documentos orientadores do ensino de línguas no país e a atitude curricular dos professores de espanhol dos institutos federais na tentativa de mostrar a viabilidade do processo de ensino aprendizagem de espanhol no ensino médio integrado ao técnico dos IFs sob o viés do letramento crítico.

2.2 O ensino de língua espanhola no Brasil: passado, presente e futuro

Nesta seção, discorreremos sobre o lugar do espanhol entre as línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira dos séculos XX e XXI, fazendo um breve retrospecto sobre a presença e ausência do espanhol no sistema educacional do Brasil, e as políticas públicas e políticas linguísticas⁵¹ vigentes em cada momento, que

⁵¹ “Definimos então a política linguística como o conjunto de decisões e ações promovidas pelo poder público, que tem como objetivo principal uma (ou mais) língua(s) de sua órbita, e estão racionalmente orientadas para objetivos que são tanto linguísticos (isto é, determinado efeito sobre o corpus da língua, seu estatuto e/ou sua aquisição) como não linguísticos” (VERELA, 2008, p. 4 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 15. *Tradução nossa*). Do original: “Definimos entonces la política lingüística como el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por el objetivo principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y, están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos” (VERELA, 2008, p. 4 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 15.)

visam a inclusão ou exclusão do espanhol como língua estrangeira a ser oferecida no Ensino Médio.

O primeiro registro do ensino de língua espanhola na escola aconteceu em 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, quando o professor Antenor Nascentes foi aprovado em concurso para ocupar a cátedra de língua espanhola daquela instituição, segundo Rodrigues (2010, p. 16). No entanto, o espanhol não fazia parte das línguas estrangeiras obrigatórias naquele momento, logo, a falta de uma legislação educacional que incluía o ensino da língua desfavoreceu sua permanência na escola. Conforme afirma Eres Fernández (2018):

[...] a falta de uma política linguística não favorece a permanência da língua espanhola no ensino regular do Brasil. Dessa forma, em 1920 se exclui o espanhol dos colégios militares e em 1925 do ensino médio. (GUIMARÃES, 2016, p.37) e, somente volta-se a incluir o ensino do idioma e suas literaturas neste último contexto no ano de 1942. (ERES FERNÁNDEZ, 2018, p. 9) (Tradução nossa)⁵²

De acordo com Rodrigues (2010), a Lei Orgânica do Ensino Secundário⁵³, de 1942, foi a primeira legislação educacional brasileira que incluía o espanhol como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio, denominado naquele momento de ensino secundário.

De acordo com esse decreto, o espanhol era ensinado como disciplina obrigatória durante o primeiro ano dos cursos Clássico ou Científico e possuía, portanto, uma carga horária bastante reduzida se comparada aos anos de estudo dedicados a outras línguas modernas, como o inglês e o francês, ou mesmo as clássicas, latim e grego. (RODRIGUES, 2010, p. 16)

Essa situação mudou em 1961 com a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual não faz nenhuma referência ao ensino de línguas estrangeiras. Com essa lei foram os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) que passaram a ser responsáveis pela estrutura curricular. Dessa forma, ficava a cargo desses órgãos a inclusão como disciplina obrigatória ou optativa das línguas estrangeiras de acordo com

⁵² “[...] la falta de una política lingüística no favorece el mantenimiento de la lengua española en la enseñanza reglada brasileña. Así, en 1920 se excluye el español de los colegios militares y en 1925 de la enseñanza secundaria (GUIMARÃES, 2016, p.37) y solo se vuelve a incluir la enseñanza del idioma y sus literaturas en este último contexto el año 1942.” (ERES FERNANDEZ, 2018, p. 9)

⁵³ Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942.

a especificidade de cada Estado. Portanto, apesar de não estar no texto da LDB de 1961, a língua estrangeira tinha uma chance de permanecer no currículo.

No entanto, Rodrigues (2010, p. 17) destaca que entre 1942 e 1961, “o espanhol foi, entre as três línguas modernas obrigatórias – ao lado do francês e do inglês -, aquela que desfrutou o menor poder de adesão na estrutura curricular desse período”. A ausência da obrigatoriedade do ensino de língua espanhola permanece mesmo após a LDB de 1996 (lei 9.394), a qual afirma que “será incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades das instituições”(BRASIL, 1996, *apud* RODRIGUES, 2010, p. 19). Ou seja, esse novo texto da LDB também não determina qual língua estrangeira que deve ser estudada em caráter obrigatório e optativo ficando sob a responsabilidade da comunidade escolar essa escolha.

Antes da promulgação da lei 11.161 de 2005, houve inúmeras tentativas de implantar o espanhol na educação básica. Segundo Rodrigues (2005), registraram-se 19 projetos de lei encaminhados à Câmara dos deputados e 7 ao Senado Federal. Porém, nenhum saiu do papel o que se configurou apenas como tentativas de inclusão da língua espanhola no sistema educacional brasileiro, sobretudo, “em função da importância da integração latino-americana”. (Eres Fernández, 2012, p. 8-9, *apud* Bedin, 2017, p. 52). Segundo Martinez Cachero Laseca (2008, p. 63-64, *apud* Bedin, 2017, p. 52), alguns fatores foram fundamentais para que os projetos de lei citados anteriormente não entrassem em vigor, entre eles problemas de logística, escassez de recursos, pressões de lobistas americanos, italianos e franceses descontentes com a posição que o espanhol poderia ocupar frente as outras línguas. O deputado Átila Lira apresentou um projeto de lei em 2000 (PL 3.987) que versava sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio sendo a matrícula facultativa aos alunos. Esse seria o esboço da lei 11.161.

Alguns anos mais tarde, na década de 90 começou a ganhar força o interesse pela inserção da língua espanhola no sistema de ensino brasileiro, entre outros fatores, devido a criação do MERCOSUL em 1991, e “diferentes ações empreendidas, sobretudo por várias associações de professores de espanhol⁵⁴ do país e amparadas por interesses políticos e econômicos do momento, levaram a promulgação da lei 11.161 de 2005”

⁵⁴ Vale destacar o papel da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro, fundada em 1981, para retomar o espaço do espanhol no sistema educativo brasileiro: a primeira vitória importante da organização ocorreu em 1989, quando a constituição do estado do Rio de Janeiro estipulou a obrigatoriedade do ensino do espanhol no currículo das escolas estaduais de ensino médio.

(ERES FERNÁNDEZ, 2018, p. 10. Tradução nossa)⁵⁵. Essa lei que ficou conhecida como “Lei do Espanhol” está composta por sete artigos sobre os quais discorreremos alguns comentários a seguir.

O artigo 1º da Lei do Espanhol afirma que o ensino da língua espanhola deverá ser “**de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno** [...] nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005. *Grifo nosso*), o que determinou a presença do espanhol nas escolas de nível médio no Brasil. Concordamos com Rodrigues (2010) que essa lei ampliou a oferta de línguas estrangeiras no ensino médio além de promover a diversificação da oferta de ensino de línguas e não a restrição.

Ainda no que se refere ao artigo 1º, destaca-se que o ensino de língua espanhola “[...]será implementado, **gradativamente**, nos currículos plenos do ensino médio” (grifo nosso), no entanto, não se especificava em qual ano isso deveria ocorrer. Somente em 2010, data limite para implantação da lei, publicou-se a **Resolução SE nº5 de 14/01/2010**⁵⁶ que dispunha sobre a inclusão do espanhol no primeiro ano de ensino médio e nas demais séries gradativamente.

O artigo 2º da Lei 11.161 de 2005 determinava o oferecimento de língua espanhola nas redes públicas de ensino em **horário regular** de aula dos alunos, no entanto, a expressão horário regular permite muitas interpretações. De acordo com Bedin (2017, p. 54), foi com a publicação do **Parecer CEE/331/09**⁵⁷ que se esclareceu essa polissemia. O parecer informava que horário regular deveria ser entendido como o horário em que a escola oferta o ensino médio e não o período em que o aluno está matriculado. Essa interpretação permitiu que a disciplina fosse oferecida no turno contrário e isso contribuiu para a baixa adesão dos alunos e conseqüente desestímulo, uma vez que eles teriam que permanecer mais tempo na escola, entre outros fatores desestimulantes.

Sobre o artigo 3º, Kanashiro e Eres Fernández (2012, p. 292, *apud* Bedin, 2017, p. 55) destacam que:

⁵⁵ Original: “Distintas acciones, emprendidas sobre todo por las diferentes asociaciones de profesores de español del país y amparadas por los intereses políticos y económicos del momento, llevaron a la promulgación de la Ley 11.161, de 05 de agosto de 2005”(ERES FERNANDEZ, 2018, p. 10)

⁵⁶ Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/05_10.HTM?Time=25/04/2015%2021:04:10. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

⁵⁷ Aprovado em 13 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2009/CEB/pa_ceb_331_09.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2019.

[...] Tampouco está claro se os Centros de Línguas Estrangeiras (artigo 3º) e os Centros de Estudos de Línguas Modernas (artigo 4º) são instituições equivalentes. Como se define cada um dos estabelecimentos mencionados? Outro aspecto que não está claro é se a escola que tiver o Centro de Línguas Estrangeiras terá de oferecer o idioma no currículo pleno do ensino médio.

Observamos, portanto, uma clara distinção entre a oferta de espanhol na rede pública, mencionada no artigo 3º, e na rede privada, mencionada no artigo 4º, de acordo com o texto da lei 11.161.

No artigo 4º, afirma-se que “a rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Línguas Modernas” (BRASIL, 2005) o que gera uma indeterminação e admite uma ampla gama de possibilidade nesse “desde...até”. Se por um lado, essa ampla flexibilidade oferecida à rede privada parecia, a princípio, negativa por outro, estimula o estudo de língua espanhola pelo aluno. Além disso, acentua o discurso recorrente de que não se aprende língua estrangeira na escola e aumenta a discrepância entre o ensino público e privado. Também é importante pensar que os objetivos do ensino de língua estrangeira na escola regular são muito distantes do ensino de língua estrangeira em centros de línguas.

Embora reconhecemos alguns problemas no texto da Lei do Espanhol, salientamos que essa lei representou um avanço fundamental para a difusão da língua espanhola no Brasil. Além disso, a partir da Lei nº11.161 aconteceram mudanças importantes na esfera educacional, no que tange ao espanhol, como a inclusão de provas de espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵⁸ a partir de 2010 e a participação como Língua Estrangeira Moderna no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 2011⁵⁹.

Algumas pesquisas também questionam a efetividade da Lei do Espanhol e das ações governamentais para garantir seu cumprimento. Bedin (2017, p. 53) destaca que, uma vez que a disciplina tem caráter opcional, a probabilidade de matrícula é baixa. Dessa forma, cria-se uma espécie de “círculo vicioso” pois o professor só será contratado se

⁵⁸ Para mais informações sobre o espanhol no ENEM sugerimos a leitura de Kanashiro, D.: **As linhas e as entrelinhas**: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/pt-br.php>. Acesso em 28 de março de 2019.

⁵⁹ Sobre a inclusão do espanhol no PNLD ver: COSTA, E.G. **O papel do livro didático de espanhol na formação do leitor crítico**. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

houver alunos matriculados. Mas, se a oferta é obrigatória a escola deveria ter o profissional.

É importante destacar também que, ainda que essa lei tenha sofrido inúmeras críticas, uma das iniciativas que contribuiu significativamente para a implantação do espanhol nas escolas brasileiras foi a publicação das OCEM em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse documento, a língua espanhola recebeu um tratamento especial merecendo um capítulo exclusivo para os Conhecimento de Espanhol no qual os autores destacam que não pretendem impor metodologias ou conteúdos mas sugerir caminhos de trabalho que objetivam produzir conhecimento por meio da reflexão crítica acerca dos sentidos que o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola pode adquirir no contexto escolar brasileiro.

O principal motivo desse capítulo à parte dedicado ao espanhol nas OCEM deveu-se ao fato de o espanhol ter sido o único idioma de oferta obrigatória, conforme previsto na lei 11.161. E, segundo González (2010, p. 27 *apud* Bedin, 2017, p. 58), “[...] Ficava claro, assim, que as OCEM (MEC/SEB 2006) deveriam sinalizar os rumos que a língua espanhola deveria seguir, o que lhes dava, portanto, um caráter até certo ponto regulador”. Reconhecemos o caráter regulador desse documento que, serviu e ainda serve de orientação para os professores que atuam com o ensino de espanhol nas escolas brasileiras além de traçarem um novo caminho para o ensino de língua espanhola no país.

Destacamos, portanto, o papel das OCEM junto a Lei 11.161 como um importante documento que sinalizou os rumos do ensino de língua espanhola no país. Dessa forma, concluímos que a lei 11.161/2005 configurou-se como uma política linguística e pública que obrigou os sistemas estaduais e municipais a ofertarem o ensino de língua espanhola no ensino médio gradativamente.

Apesar de todas essas conquistas da língua espanhola nos últimos anos, no fim de 2016 o ensino de espanhol sofreu um grande golpe com a publicação da Medida Provisória n. 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. Dentre outros pontos problemáticos, essa lei exclui da Educação Básica brasileira o componente curricular Língua Estrangeira para impor a Língua Inglesa, além de revogar a Lei n. 11.161/2005, que determinava a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio. Sendo assim, a língua espanhola passa, a partir deste momento, a condição de oferta optativa por aqueles sistemas educativos que assim desejarem.

Chamamos a atenção para o fato de que a lei nº13.415/2017 surgiu inicialmente na forma de Medida Provisória n. 746/2016⁶⁰, ou seja, um instrumento com força de lei adotado pelo presidente da república que produz efeitos imediatos na educação, no entanto, desconsidera os principais atores envolvidos no processo educativo: professores e alunos, além de ir contra as políticas linguísticas defendidas no âmbito da educação no país. Nesse sentido, concordamos com Silva (2018) que

[...] toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país e, portanto, o currículo deve expressar coerência e articulação com as políticas educacionais, públicas e linguísticas até então elaboradas e implementadas na sociedade com ampla divulgação e amplo debate entre os atores envolvidos nesse processo. (SILVA, 2018, p. 7).

Sobre a Lei 13.415/ de 16 de fevereiro de 2017, a principal mudança que ela determina, sem discussão com a sociedade e/ou educadores, é a Reforma do Ensino Médio, que conseqüentemente, revoga a lei 11.161/2005 e altera a LDB, conforme exposto na própria lei:

Altera as Leis n os 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n o 5.452, de 1 o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n o 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n o 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017)

No que tange as principais alterações em relação a Lei 9394/96 (LDB) destacamos os pontos comentados por Silva (2018): a ampliação da carga horária gradativamente para 1.200 horas anuais, desconsiderando as adversidades de cada sistema de ensino, seja ela municipal ou estadual; a oferta obrigatória da língua inglesa na educação fundamental, desconsiderando e revogando a possibilidade da escolha da língua estrangeira nesse

⁶⁰ “A Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Seu prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período. Se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada. Neste caso, a Câmara só pode votar alguns tipos de proposição em sessão extraordinária. Ao chegar ao Congresso Nacional, é criada uma comissão mista, formada por deputados e senadores, para aprovar um parecer sobre a Medida Provisória. Depois, o texto segue para o Plenário da Câmara e, em seguida, para o Plenário do Senado.” Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>. Acesso em 01 de abril de 2019.

seguimento de acordo com a comunidade escolar e a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa também no Ensino Médio, isto é, a revogação da lei de oferta do espanhol.

É importante destacar que o artigo 3º da Lei 13.415 que dispõe sobre a reforma do ensino médio, altera o texto da LDB acrescentando o artigo 35-A:

Art. 35-A. A **Base Nacional Comum Curricular** definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º **Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta**, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017. Grifo nosso)

Observamos que o artigo 35-A já menciona a Base Nacional Comum Curricular⁶¹, documento que naquele momento ainda estava em processo de elaboração e discussão no governo, e teve sua versão para o ensino médio homologada somente em dezembro 2018, mais de um ano após aprovação da lei da reforma do ensino médio. Concordamos com Silva (2018) que a aprovação da lei 13.415 mostra uma incoerência, uma vez que a BNCC que definiria as diretrizes do ensino médio ainda não havia sido aprovada.

No que se refere ao ensino de língua estrangeira a lei 13.415/2017 dá preferência a língua inglesa como única e exclusiva língua estrangeira obrigatória a partir do 6º ano da educação básica. Embora cite preferencialmente a língua espanhola em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade, sabemos que a desobrigação da oferta diminuiu drasticamente o lugar que a língua espanhola ocupa nos currículos escolares e elimina o

⁶¹ BNCC – Ensino Médio, documento homologado pela portaria nº1.570, publicada no DOU de 21/12/2018, seção 1, página 146. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 de abril de 2019.

plurilinguismo legalmente possível desde a LDB para estabelecer um monolinguismo. Com isso, podemos dizer que a BNCC vai contra a LDB quando prevê o ensino de apenas uma língua estrangeira, pois isso, não permite a formação integral do aluno. No entanto, de forma incoerente, o próprio documento da Base Nacional Comum Curricular afirma seu compromisso com a educação integral de maneira explícita quando reconhece que:

[...] a educação básica deve visar **a formação e ao desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e não linearidade desse desenvolvimento, **rompendo com visões reducionistas**, que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa ainda assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e **desenvolvimento pleno**, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola como espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de **não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades**. (BRASIL, 2018, p. 14, grifos meus)

A supressão do espanhol e a oferta de uma única língua estrangeira vai contra os princípios de educação integral porque não se permite o desenvolvimento humano global do estudante. Não se garante o desenvolvimento pleno, não se respeitam as diferenças e diversidades, e se restringe o acesso a outras línguas estrangeiras, outros idiomas e outras culturas. Dessa forma, não se rompe com visões reducionistas, pelo contrário, se mantém a discriminação uma vez que não se valoriza outros idiomas e não se respeita as diferenças e as especificidades dos contextos de ensino como as regiões de fronteira do Brasil com os países hispano-falantes. Quando se restringe o acesso aos estudantes do ensino básico a outras línguas estrangeiras que não seja o inglês, a formação integral fica comprometida.

Além disso, as alterações promovidas pela lei 13.415 e a BNCC são medidas que afetam profundamente não somente a educação básica, mas também os cursos de licenciaturas, tendo em vista que, segundo o § 8º do artigo 7º, os currículos dos cursos de formação docente devem ter por referência a BNCC.

Sobre como essas mudanças afetariam as licenciaturas em espanhol e os licenciados que atuam nas escolas, Costa (2017, p. 153) comenta:

[...] A tendência, com a revogação da Lei n. 11.161, é haver retração no mercado de trabalho para professores de espanhol e, do mesmo modo, na licenciatura, pois as oportunidades de ensinar essa língua na escola eram maiores do que em cursos de idiomas, os quais, em vários casos, não contratam professores licenciados. Com a obrigatoriedade do ensino de inglês imposta pela lei, essas oportunidades se reduzirão e, conseqüentemente, menos pessoas se interessarão em ingressar na universidade para fazer a licenciatura [...] Portanto, os licenciados em espanhol que já estavam atuando na Educação Básica se veem na iminência de perder seus empregos, como vem acontecendo, e os matriculados

na licenciatura encontram-se desmotivados, sem saber como será seu futuro profissional.[...] (COSTA, 2017, p. 153)

Observamos que as consequências da BNCC podem ser sentidas nos cursos de licenciaturas em espanhol que estão reduzindo ou fechando pois não veem razão de existir, assim como os cursos de pós-graduação e as pesquisas na área de ensino-aprendizagem de espanhol. Todos, desde o ensino fundamental ao ensino universitário nos vemos implicados nas consequências da lei 13.415/2017 e da Base.

Os efeitos negativos também podem ser sentidos entre os pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de espanhol, formação docente e produção de material didáticos. Isso pode ser comprovado, por exemplo, com a exclusão do Espanhol como Língua Estrangeira Moderna do edital do PNLD 2020⁶² e da proposta para o Novo PNLD Ensino Médio - 2021⁶³ apresentada em dezembro de 2018 pelo governo Temer, a qual atenderia as demandas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

É notório que o espanhol foi o grande excluído desse processo de reforma do ensino médio e essa exclusão representa muito mais uma decisão tomada no âmbito político-econômico do que uma decisão pautada em princípios educacionais e linguísticos. Sobre isso, comenta Costa (2017, p 152):

⁶² Conforme texto da PORTARIA Nº 1.321, DE 17 DE OUTUBRO DE 2017 disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27527602_PORTARIA_N_1321_DE_17_DE_OUTUBRO_DE_2017.aspx. Acesso em 02 de abril de 2019. A portaria, em seu Art. 3º, institui que a Comissão Técnica do PNLD 2020 será composta por vinte e sete membros, sendo três para cada um dos componentes curriculares dos anos finais do ensino fundamental (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática) e três para Projetos Integradores. Tal artigo exclui o componente curricular Língua Estrangeira Moderna e insere o componente curricular Língua Inglesa, com a imposição de uma única língua estrangeira, indo contra todas as políticas de integração latino-americana em nosso continente e o fato de que vivemos em uma sociedade multicultural e plurilíngue, na qual a possibilidade de contato com outras culturas é latente.

⁶³ De acordo com o material “PNLD atual e PNLD do futuro” usado para Discussão em Audiência Pública FNDE/MEC em 17/12/2018 disponível em: <https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/.../125-guias?...12832:pnld-2021>. Acesso em 01 de abril de 2019.

O Ministério da Educação realizou na segunda-feira, 17 de dezembro de 2018 audiência pública para apresentar proposta para o novo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o ensino médio. A proposta para o PNLD 2021 – Ensino Médio está ancorada nas competências e habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 14 de dezembro, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoos-programas-e-projetos-637152388/72211-livro-didatico-2021-comeca-a-ser-planejado-de-acordo-com-a-bncc> Acesso em 01 de abril de 2019.

No entanto, até o presente momento, o governo Bolsonaro (2019) não colocou em prática as propostas apresentadas no fim do governo Temer (2018) para o Novo PNLD Ensino Médio o qual estaria nas escolas em 2021. Portanto, não há um edital em andamento para o PNLD 2021 o qual consolidaria as propostas da BNCC e da reforma do Ensino Médio.

[...]Se adotarmos uma perspectiva orientada pela nova conjuntura na qual estamos forçosamente imersos, veremos essa determinação em sintonia com a recente política governamental assumida em nosso país, voltada para parcerias econômicas com os Estados Unidos e com países europeus, em detrimento de parcerias com nossos vizinhos. Desse modo, a integração regional delineada nos governos anteriores não parece ser de interesse dos atuais governantes e, a meu ver, é essa a principal razão para a revogação da Lei n. 11.161/2005 e para a adoção do monolinguismo no âmbito do ensino de línguas estrangeiras na escola. (COSTA, 2017, p. 152)

Concordamos com Costa (2017) que as razões para revogação da lei do espanhol são de cunho político-econômico e que estamos indo na contramão da história na medida em que limitamos fronteiras, conseqüentemente o aprendizado de idiomas, e não garantimos a possibilidade de escolha da língua como determinava a LDB de 1996. Ou seja, é um retrocesso em muitos aspectos. Sobre o retrocesso do Brasil em suas políticas linguísticas frente ao avanço de outras nações Eres Fernández (2018) comenta:

[...] a imposição de uma única língua estrangeira – a inglesa – como obrigatória no sistema educativo nacional. Enquanto no cenário internacional, vemos que há um aumento da oferta de idiomas no ensino regular, e, além disso, em idades iniciais, aqui retrocedemos substancialmente e não somente excluimos um dos idiomas que compõe o currículo, mas privamos os alunos do contato com outro(s) idiomas(s) durante a escolarização. (ERES FERNÁNDEZ, 2018, p. 14. Tradução nossa)⁶⁴

Enquanto na Europa se estuda pelo menos duas línguas estrangeiras nas escolas, na hispano América se estuda inglês, francês e português, no Brasil temos o monolinguismo. As políticas linguísticas atuais no nosso país, ignoram a tendência mundial do plurilinguismo e a necessidade de internacionalização. Percebemos, portanto, que a política linguística está diretamente relacionada a política-econômica, “isto implica claramente na questão de línguas estrangeiras adotadas na escola, qual língua estrangeira adotaremos na escola? A língua dos nossos vizinhos ou a língua do mercado?” (SILVA, 2018, p.10). Essas questões propostas por Silva (2018) serão respondidas de acordo com os interesses de cada governo, criando políticas linguísticas que favoreçam a diversidade ou a exclusão. Ainda que pareça natural e coerente que nossos alunos tenham a possibilidade de estudar a língua mais falada ao redor do seu país, esse direito, que antes

⁶⁴ Original: “la imposición de una sola lengua extranjera – la inglesa – como obligatoria en el sistema educativo nacional. Mientras en el escenario internacional vemos que va en aumento la oferta de idiomas en la enseñanza reglada y, además, en edades tempranas, aquí retrocedemos sustancialmente y no solo excluimos uno de los idiomas que ya componían el currículo, sino que privamos a los alumnos del contacto con otro(s) idioma(s) durante la escolarización” (ERES FERNÁNDEZ, 2018, p. 14)

era previsto por lei, hoje é desconsiderado, em detrimento de uma proposta de ensino médio que se diz “nova” e “igual para todos”. Sobre isso comenta Costa (2017):

[...] O governo atual tem investido largamente em campanhas publicitárias para exaltar a reforma do Ensino Médio, vendendo a imagem de um ensino em que o aluno aparece como o protagonista da educação. Do mesmo modo, a BNCC é alardeada como um documento que promove a igualdade, como se a igualdade fosse apenas uma questão curricular. Se o que estivesse em jogo fosse realmente a educação pública, gratuita e de qualidade e, conseqüentemente, a formação integral do estudante, as decisões não precisariam ser tomadas às carreiras, à revelia dos principais interessados (alunos, pais de alunos e educadores). (COSTA, 2017, p.148).

Dessa forma, percebemos que essas (des)políticas linguísticas empregadas atualmente no Brasil são frutos de acordos político-econômicos que priorizam o dinheiro e o poder em detrimento da formação integral do aluno como cidadão crítico capaz de atuar na sociedade. Concordamos com Costa (2017) que as recentes medidas tomadas no país no âmbito da educação estão longe de promover a formação integral do aluno pois, formar integralmente não é oferecer conteúdos comuns, uma escola de tempo integral ou uma única língua estrangeira.

A formação integral é muito mais uma questão de princípios relacionados à cidadania, entendida como participação ativa e consciente na vida social, à construção de valores tais como ética, respeito à diferença e solidariedade. Sem isso, nenhuma educação pode pretender ser integral. (COSTA, 2017, p. 150)

Nesse sentido, ressaltamos que a formação integral não é consequência de uma base nacional curricular comum nem de uma reforma educacional que visa escolas de tempo integral mas, de uma política educacional construída com a participação de todos envolvidos no processo, democrática, sem interesses de mercado.

A preocupação com a formação integral do aluno estava prevista desde a LDB (artigo 2º): “A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Em outro artigo da mesma lei reafirma-se esse propósito: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, artigo 22).

No entanto, a imposição e a restrição ao estudo de uma única língua estrangeira pode prejudicar o exercício pleno da cidadania, pois, para isso “é necessário ter condições para acessar informações e conhecimentos produzido e difundido em diferentes partes do

mundo, por isso, quanto mais línguas se conheça, melhor” (ERES FERNÁNDEZ, 2018, p. 14. Tradução nossa)⁶⁵. Em relação ao mercado de trabalho, sabemos que não basta conhecer um idioma diferente da língua materna, para conseguir boas colocações no mercado, atualmente, exige-se conhecimento de dois, as vezes até três idiomas. E, isso não será cumprido na educação básica devido a limitação do estudo de um único idioma na escola. Sobre essa temática, Alvarez (2018) defende que:

Sem sombra de dúvida a aprendizagem da Língua Espanhola possibilita o contato dos alunos com um rico universo cultural vinculado ao conhecimento político, econômico, histórico, sociológico, filosófico, artístico e literário dos países e comunidades falantes dessa língua. Tais conhecimentos contribuem de forma significativa para a formação crítica, autônoma, reflexiva e transformadora do cidadão participativo no seu contexto político-social (ALVAREZ, 2018, p. 25)

Diante do exposto, concluímos que a lei 13.415/2017 e a BNCC representam para o ensino de língua estrangeira, sobretudo, para o espanhol “uma perda imensa de direitos duramente conquistados ao longo de muitos anos” (ERES FERNÁNDEZ, 2018, p. 15. Tradução nossa.)⁶⁶ O impacto educacional dessa reforma do ensino médio e os efeitos dela na sociedade serão sentidos a longo prazo, pois são medidas que afetam profundamente a educação básica de todo o país, considerando que:

A Lei 13.415 é extremamente arbitrária, errada, e, acima de tudo, coloca em retrocesso a educação brasileira, anula um direito conquistado, o de ter acesso a uma formação plurilíngue e multicultural, possibilitando a interlocução do povo brasileiro com o mundo globalizado e, especialmente, em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, que proporciona, também, diálogo e integração com os povos da América Latina. (ALVAREZ, 2018, p. 25)

Embora o cenário atual seja desalentador para o campo do ensino de espanhol, é necessário resistir e se reinventar. Temos que buscar outros caminhos possíveis para nos mantermos vivos em meio ao caos. Isso é o que tem feito algumas escolas junto aos Conselhos e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para garantir a permanência do espanhol no ensino público:

[...] É o que se pode ver em estados como Piauí, Tocantins e Acre, onde o espanhol se mantém no ensino regular em função das ações vinculadas as respectivas Secretarias de

⁶⁵ Original: “es necesario tener condiciones de acceder a informaciones y al conocimiento producido y difundido en diferentes partes del mundo, para lo cual cuantas más lenguas se conozcan, mejor”(ERES FERNÁNDEZ, 2018, p. 14)

⁶⁶ Original: “perdidas inmensas de derechos duramente conquistados a lo largo de muchos años.”(ERES FERNÁNDEZ, 2018, p. 15)

Educação de cada estado. Situação semelhante acontece na cidade de Alfenas, em Minas Gerais, onde medidas associadas ao município também garantem a presença das aulas de espanhol em alguns colégios públicos. Da mesma forma, em Alvorada do Gurgueia, no Piauí, se aprovou a inclusão das aulas de espanhol a partir de 2018 e, em Nova Independência, em São Paulo, o espanhol também está presente nos colégios. Outra medida digna de menção é a iniciativa realizada na cidade de Areial, na Paraíba. Um projeto de lei de iniciativa popular⁶⁷, aprovado por unanimidade em 25 de setembro de 2017, introduziu a disciplina de língua espanhola no currículo do ensino fundamental do município. (ERES FERNÁNDEZ, 2018, p. 16. Tradução nossa)⁶⁸

Essas instituições aproveitaram a brecha da lei 13.415, que nos favorece de alguma maneira, para implementarem ações concretas que garantem a sobrevivência do espanhol na escola como forma do compromisso com a educação integral do estudante.

Concordamos com Eres Fernández (2018) que todas essas ações são lícitas, justificadas e esperamos que elas se ampliem por todo o território nacional, pois, de acordo com Eres Fernández (2018), elas encontram respaldo na lei maior do país, a Constituição Federal que estabelece que: “A República Federativa do Brasil **buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina**, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (parágrafo único do artigo 4º da Constituição Brasileira de 1988⁶⁹ grifo nosso). Dessa forma, a própria Constituição propõe uma integração entre os países da América Latina, a qual, só seria possível através do domínio da linguagem desses países, nesse caso, o espanhol. Talvez esse seja um caminho para lutar pelo retorno da obrigatoriedade do espanhol nas escolas, pois nenhuma lei pode se sobrepor a Constituição do país.

É importante destacar também que além dessas ações concretas mencionadas, associações de professores de espanhol e outras entidades conduziram protestos,

⁶⁷A integra do texto está disponível em: <http://areial.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2017/09/PROJETOJAIR.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2019.

⁶⁸ Original: “Eso es lo que se puede ver en los estados de Piauí, de Tocantins o de Acre, donde el español se mantiene en la enseñanza reglada en función de acciones vinculadas a las respectivas *Secretarias de Educação* de cada estado. Situación semejante se constata en la ciudad de Alfenas, en Minas Gerais, donde medidas asociadas al municipio también garantizan la presencia de clases de español en algunos colegios públicos. Asimismo, en Alvorada do Gurgueia, en Piauí, se ha aprobado la inclusión de clases de lengua española a partir del 2018 y en Nova Independencia, São Paulo, el español también está presente en los colegios. Otra medida digna de mención es la que se llevó a cabo la ciudad de Areial, en Paraíba. Un proyecto de ley de iniciativa popular, aprobado por unanimidad el 25 de septiembre de 2017, introduce la asignatura de lengua española en el currículo de la enseñanza fundamental del municipio.” (ERES FERNÁNDEZ, 2018, p. 16)

⁶⁹ Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_4_.asp . Acesso em 02 de abril de 2019.

manifestos⁷⁰, notas de repúdio⁷¹ e abaixo-assinados que expressam resistência a essas ações governamentais contra o espanhol no sentido de defender o ensino de língua

⁷⁰ **Manifesto de Fortaleza:** “Nos dias 23, 24 e 25 de novembro de 2017, realizou-se, no Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, o IV Colóquio do GEPPELE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino de Formação de Professores de Língua espanhola), cujo tema foi “Caminhos para a consolidação da formação de professores e do ensino de espanhol no Brasil”. O evento teve como principal objetivo dar visibilidade à produção científica e às atividades de ensino voltadas para a Língua Espanhola no Brasil. Contou com cerca de 150 participantes inscritos e pesquisadores de diversas regiões, que, durante os dias de sua realização, debateram o papel da consolidação do ensino e da formação de professores de espanhol no país.[...] Nesse contexto, foram destacadas as principais consequências para a área de espanhol decorrentes da sanção da Lei federal 13.415/17 que, entre outras medidas, revoga a Lei 11.161/05. Ressaltamos as repercussões negativas mais evidentes já provocadas pelo texto legal de 2017 [...] Desse modo, nós professores abaixo-assinados, conclamamos todos os envolvidos com o ensino do espanhol no Brasil a reivindicar, ao poder público, a revisão da retirada do ensino da língua espanhola da Educação Básica. Entendemos que o ensino multilíngue e inclusivo, do ponto de vista social, é fundamental para atender as demandas do mundo atual, conectado e multicultural, cujas dinâmicas sociais e laborais exigem dos sujeitos a capacidade de comunicação com o outro na construção de uma sociedade mais justa, tolerante e integrada.[...] Aos trabalhos realizados no evento juntaram-se outros e gerou-se esta obra, que ora entregamos, que é também um ato de resistência de todos nós que a fazemos, pois propicia a divulgação das variadas atividades, pesquisas e estudos que são realizados com a língua espanhola no Brasil, nas diversas regiões do país [...]”. Esse manifesto foi assinado por vinte professores que fizeram parte do Colóquio e aqueles que também contribuíram com textos para o livro que foi organizado após o evento. O manifesto pode ser lido na íntegra na introdução do livro: MIRANDA, C. (Org.). **La lengua española en Brasil – enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Colección Complementos. Ministerio de Educación Cultural y Deportes. Brasília, DF: Consejería de Educación, 2018.

Manifesto de Repúdio à Medida Provisória No. 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em: < <http://www.apemg.org/?p=1443>>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

⁷¹ **Manifesto de Repúdio à portaria nº 1.321 de 17 de outubro de 2017:** “A referida portaria divulgou a relação de instituições e entidades da sociedade civil, responsáveis pela indicação de especialistas a serem considerados na composição das comissões técnicas das edições de 2019/2020 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e, dentre as instituições e entidades, a única diretamente relacionada às áreas de Literatura e Linguística é a Academia Brasileira de Letras (ABL). Entendemos que essa única opção configura uma imposição e desconsidera a representação do coletivo de pesquisadores afiliados a diversas associações científicas da área dos estudos das linguagens em nosso país. A portaria, em seu Art. 3º, institui que a Comissão Técnica do PNLD 2020 será composta por vinte e sete membros, sendo três para cada um dos componentes curriculares dos anos finais do ensino fundamental (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática) e três para Projetos Integradores. Tal artigo exclui o componente curricular Língua Estrangeira Moderna e insere o componente curricular Língua Inglesa, com a imposição de uma única língua estrangeira, indo contra todas as políticas de integração latino-americana em nosso continente e o fato de que vivemos em uma sociedade multicultural e plurilíngue, na qual a possibilidade de contato com outras culturas é latente. [...] Assim sendo, a ABH solicita que seja incluída na lista de indicações de especialistas a serem considerados/as na composição das comissões técnicas das edições 2019/2020 do PNLD previsto na Portaria Nº 1321, de 17 de outubro de 2017, de maneira que a experiência adquirida por seus associados que participaram do processo seja aproveitada e o espanhol seja mantido. [...] Também conclamamos que o componente curricular Língua Inglesa seja substituído pelo componente curricular Língua Estrangeira Moderna, com o retorno do espanhol no processo do PNLD, de maneira a haver continuidade das políticas públicas educacionais pensadas a partir de uma educação linguística plural.”. Texto na íntegra disponível em <http://www.hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Manifesto-PNLD-ABH.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2019.

Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo. Nota Pública sobre a MP do Ensino médio. 2016. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/?p=3301>. Acesso em 10 de abril de 2019.

espanhola nas escolas. No entanto, sabemos que embora essas iniciativas sejam bem-vindas, elas precisam ser acompanhadas de ações que garantam a permanência do espanhol, ainda que sejam pequenas e locais. Além disso, o que podemos fazer é

[...]exigir esclarecimentos e soluções concretas que expliquem a des(valorização) desse idioma no território nacional; continuar divulgando e ensinando a língua - culturas espanholas, independentemente da desconsideração por parte do governo; mostrar que temos direito a ser plurilíngues e que as atitudes e ações virão de cada um de nós, das nossas associações que a cada ano crescem e da vontade de todos nós de garantir os nossos direitos linguísticos. (ALVAREZ, 2018, p. 26)

Nesse sentido devemos unir esforços para fazer menos política e mais política linguística divulgando essas experiências positivas no ensino-aprendizagem de espanhol e transpor essa barreira representada simbolicamente pela BNCC. Devemos procurar lacunas no próprio documento que nos permitam continuar atuando como professores de língua espanhola, como a nota de rodapé que se refere a elaboração de currículo de outras línguas: “Essas competências podem ser referências para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja a opção dos sistemas e redes ofertá-las” (BRASIL, 2017, p. 244). Essa pequena nota talvez seja a única menção no documento todo ao ensino de outras línguas e está inserida na seção dedicada as competências específicas de língua inglesa. Podemos considerar essa nota como um pequeno ponto de apoio ou uma luz no fim do túnel para agarra-se e seguir em frente construindo as aulas de língua espanhola.

Esperamos que as discussões sobre políticas linguísticas e o lugar do espanhol na educação básica apresentadas neste trabalho possam contribuir para fomentar uma reflexão em torno da pluralidade linguística curricular necessária para a formação integral dos alunos da educação básica. Sobre a formação integral (como cidadão e ao mesmo tempo para o mercado de trabalho) aprofundaremos a discussão em torno desse tema, a seguir, quando discorreremos sobre o ensino de língua estrangeira na educação profissional técnica, sobretudo, no ensino médio integrado ao técnico, modalidade de ensino ofertada pelos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs) e o contexto de ensino investigado nesta pesquisa.

2.3 A proposta de ensino médio integrado e a formação integral

Tendo em vista nosso contexto de pesquisa, é necessário esclarecer alguns conceitos importantes como a concepção de ensino médio integrado ao técnico e o que se entende por formação integral na educação profissional. Para isso, recorreremos aos documentos que compõem as bases legais e fundamentos dos Institutos Federais de Educação, Ciência de Tecnologia (IFs), e outros estudos sobre o ensino médio integrado, a fim de mostrar qual a concepção ontológica de educação que orienta os cursos integrados dos IFs de forma a superar a dualidade história entre formação básica e formação para o trabalho. Também traremos dados das ofertas de cursos integrados nessas instituições de ensino e as iniciativas tomadas em âmbito nacional para o fortalecimento do ensino médio integrado no país diante das mudanças na educação estabelecidas por leis e medidas recentes como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC para o ensino médio.

Inicialmente é importante destacar que a trajetória do ensino profissional técnico de nível médio (EPTNM) no Brasil não teve início com a criação dos IFs em 2008. Por isso, faremos um breve retrospecto sobre essa forma de ensino, citando os principais documentos legais que embasaram suas práticas (LDB 1996⁷², Decreto 2.208/97, Decreto 5.154/2004, Documento-base para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio de 2007), suas concepções e contradições. E, também citaremos outros documentos que surgiram após a criação dos IFs por meio da Lei nº. 11.892/2008⁷³, (Parecer CNE/CEB nº. 5/2011, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº. 2/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁷⁴, Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT⁷⁵, Parâmetros Gerais do Currículo

⁷² Texto na íntegra disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 04 de abril de 2019.

⁷³ Texto na íntegra disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em 04 de abril de 2019.

⁷⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 de abril de 2019.

⁷⁵ Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/diretoria-de-educacao-basica-e-profissional/arquivos-da-diretoria-de-ensino-basico-e-profissional/documento-base-ensino-medio-integrado-na-rede-epct-fde-maio-2016.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2019.

Integrado na Rede Federal de EPCT⁷⁶, Diretrizes Indutoras para oferta de cursos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁷⁷), entre outros que visam orientar o ensino médio integrado ao técnico na Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica.

A educação profissional técnica integrada ao ensino médio, conforme definida no inciso I, do art. 36-B⁷⁸, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, é a educação desenvolvida na forma articulada ao ensino médio. De acordo com o inciso I, do art. 7 da Lei nº. 11.892/2008, essa forma de oferta destina-se aos concluintes do ensino fundamental e ao público da educação de jovens e adultos – EJA. Cabe ressaltar que as expressões cursos integrados, cursos técnicos integrados ou ensino médio integrado referem-se ao que a LDB denomina de educação profissional técnica de nível médio na forma articulada ao ensino médio. É importante destacar também, que as formas de oferta da educação profissional de nível médio só foram incluídas no texto da LDB por meio da Lei nº 11.741, de 2008⁷⁹ que alterou alguns dispositivos do texto original da LDB de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 promulgada em 20 de dezembro de 1996, no seu texto original, deixa claro no Art. 36º ‘A’ que o Estado está desobrigado de ofertar o ensino profissionalizante: “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. De acordo com Santos (2017) isso acentuava a dualidade entre ensino médio considerado regular e a formação específica para um ofício destinado ao mercado de trabalho capitalista, visto que deixava em aberto a possibilidade para a iniciativa privada atuar oferecendo cursos técnicos.

Essa dualidade se concretizou por meio do Decreto nº 2.208/97, que sofreu muitas críticas, principalmente pelo fato de proibir a integração do ensino médio ao técnico o que reafirmava “o triunfar de uma política pública em nome das necessidades do capital

⁷⁶ Disponível em: <http://www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/MINUTA-PARAMETROS-CURSOS-INTEGRADOS-RedeF-EPCT.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2019.

⁷⁷ Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/0cd97af4-bad5-b347-4869-7293ac87eb69>. Acesso em 03 de abril de 2019.

⁷⁸ Artigo incluído pela Lei nº 11.741, de 2008. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/28001079/artigo-36b-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996?ref=serp-featured>. Acesso em 04 de abril de 2019.

⁷⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm Acesso em 03 de abril de 2019.

e em detrimento da possibilidade da construção de uma escola que poderia se aproximar dos ideais defendidos pelas organizações dos educadores” (SANTOS, 2017, p. 232). O fato de tal decreto retirar a supervisão do seguimento profissionalizante da alçada do MEC, e direcioná-la para o Ministério do Trabalho demonstra como essa medida alinhava-se aos interesses do empresariado local. Sobre isso comenta Frigotto et al (2005):

A regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto nº2.208/97. Com efeito, este decreto restabelece o dualismo, ainda que em outros termos, da educação dos anos 90, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado [...] (FRIGOTTO et al, 2005, p. 13)

Somente alguns anos depois, com o Decreto nº 5.154/04, de 23 de junho de 2004, retornou-se a possibilidade do ensino profissionalizante ser integrado ao ensino médio. Conforme descreve o Documento-base para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (BRASIL, 2007), as discussões sobre o retorno da integração tiveram início em 2003, quando as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC começaram os primeiros seminários sobre a integração do nível médio com a modalidade de Educação Profissional:

Em 2003, o Ministério da Educação/SEMTEC, organizou dois seminários que foram o marco da discussão da integração. O primeiro Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” que ocorreu em Brasília em maio de 2003, teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional, “[Educação profissional:] Concepções, experiências, problemas e propostas” específico da educação profissional e tecnológica e teve como base de discussão, o documento intitulado: “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, o resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004, “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2007, p. 6)

Durante o segundo seminário, duas concepções de educação profissional foram discutidas: as propostas do Decreto n 2.208/97 que separava ensino médio de ensino técnico, e as propostas de um ensino médio unitário e politécnico que vieram algum tempo depois por meio do Decreto nº5.154/04 que revogou o decreto anterior e prevê que uma

das formas de “articulação entre educação profissional técnica de nível médio e ensino médio dar-se-á de forma integrada [...]” (art 4º, §1º, inciso I). De acordo com Santos (2017), O objetivo da integração, conforme registrado nos documentos elaborados pelo MEC na época, como por exemplo, o Documento-Base Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas (BRASIL, 2003), era aumentar “a escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador” (BRASIL, 2007, p. 6).

Este último decreto trazia uma nova concepção de educação profissional, nas palavras dos estudiosos, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco e Marise Ramos, que colaboraram com a criação desse decreto:

[...] Trata-se pois de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital [...] podemos qualificar o ensino médio integrado como uma proposta de “travessia” imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, o ensino médio integrado ao técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico [...] Por isso a luta de concepção e de condições matérias objetivas e, não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores. Este é o sentido de um ensino médio de quatro anos que, de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social, permitam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo. [...] (FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 15)

O documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004) sintetiza o embate que resultou na feitura desse segundo decreto. Entre os problemas apontados no Decreto nº2.208/97 que justificariam sua revogação e a elaboração de um novo decreto, a desarticulação entre os níveis do ensino médio e o aligeiramento da formação foram os mais criticados. Sendo assim, o Decreto nº 5.154/2004, apesar de também sofrer críticas foi muito comemorado, pois entre outras mudanças permitiu a abertura e o estímulo a formação integrada. Contudo, sabemos que somente esse decreto não é o suficiente para superar a histórica dicotomia entre formação propedêutica e profissionalizante. Observamos que esse último decreto ainda mantém a possibilidade de separação entre os dois níveis de ensino na medida em que estabelece três possibilidades de profissionalização:

Como expressa o Art. 4º do 1º § do Decreto nº 5.154/04, a divisão se dará nas seguintes opções: 1) integração, ofertada apenas ao estudante que já concluiu o ensino fundamental; 2) concomitância, oferecida somente aos jovens que tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio – este paralelismo pode ocorrer na mesma escola ou em instituições distintas –, ou seja, cursar o ensino médio

concomitante ao profissionalizante; e, 3) subsequência, disponibilizada exclusivamente aos jovens-trabalhadores-estudantes que possuam o certificado de conclusão do ensino médio, isto é, frequentar a modalidade profissionalizante posterior a esse nível.

Ou seja, permanece a possibilidade de cursar o ensino médio separada do técnico assim como a oferta de cursos de curta duração, isto é, o aligeiramento. Também é importante destacar que Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 39/04, reconheceu na modalidade de educação profissional a forma integrada com curso, matrícula e conclusão únicos, porém estabeleceu que os conteúdos do ensino médio e da educação profissional são de naturezas distintas (BRASIL, 2004). Concordamos com Santos (2017) que, dessa forma, o chamado currículo integrado torna-se dicotômico ao ser organizado com base em concepções educacionais distintas, sejam elas de formação para a chamada cidadania, para o dito mundo do trabalho, para o exercício intelectual ou para a prática profissional de chão de fábrica, não resolvendo, portanto, a separação entre a formação geral e a almejada formação técnica, propalada por intermédio dos defensores do Decreto nº 5.154/04.

Diante disso, o ponto central que deveria ser discutido no âmbito das propostas educacionais é o de refletir sobre o que é ou, o que pode vir a ser a formação integrada. Ou seja, o que é integrar. Conforme o Dicionário Aurélio⁸⁰: integrar “diz-se de cada uma das partes de um todo que se completam ou complementam”, e, ainda “tornar inteiro, incorporar-se”. No caso do ensino médio integrado ao técnico isso significa que a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: processos produtivos, processos educativo, formação inicial, técnica e tecnológica. “Significa que se busca enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (GRAMSCI, 1981, p. 144 *apud* FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 17)

Ciavatta (2005) destaca que o termo integrar, nesse caso, deve ser entendido no seu sentido de completude, “de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”. Concordamos com Ciavatta (2005, p. 85) que a

⁸⁰ Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/integrar>. Acesso em 3 de abril de 2019.

[...] ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a uma país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85)

Para que a formação integrada de fato ocorra, Ciavatta (2005, p. 98-99) defende alguns pressupostos para sua realização tais como: a existência de um projeto de sociedade visando a superação do dualismo de classes; manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades; a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica; articulação da instituição com os alunos e os familiares, uma vez que a formação integrada não se faz no isolamento institucional; o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa, nesse sentido, ela não ocorre sob autoritarismo, o que implica profissionais abertos à inovação; resgate da escola como um lugar de memória e a garantia de investimentos na educação que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos através de um serviço de qualidade.

Destacamos a importância da adesão dos envolvidos no processo educacional, sobretudo professores e gestores, como um ponto fundamental da formação integrada. Por isso, é necessário que se discuta coletivamente as estratégias de integração, tanto os processos de ensino-aprendizagem como a elaboração curricular. Nesse sentido, a organização integrada do currículo, mais do que uma estratégia didática, traduz uma filosofia sociopolítica, que tem implícita uma concepção de socialização das novas gerações, um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento e de como se podem facilitar os processos de ensino-aprendizagem. De acordo com (SANTOMÉ, 2012 *apud* SILVA, 2017⁸¹), a integração de campos do conhecimento e experiências teria em vista facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas inerentes a essa tarefa.

⁸¹ “A EPTNM e o EMI no Contexto da Reforma do Ensino Médio” apresentação feita pela Profa. Dra. Mônica Ribeiro da Silva (UFPR) durante o I Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado, em setembro de 2017, em Brasília. Disponível em: <https://www.even3.com.br/snemi/>. Acesso em 03 de abril de 2019.

Sabemos que os desafios na organização de um currículo integrado que supere a dicotomia entre conteúdos e competências, entre um currículo voltado para as humanidades ou para ciência e tecnologia, são imensos. Ramos (2005, p. 113) destaca que o elemento mais provocador de mudanças nas escolas a partir das reformas dos anos 1990 foi a noção de competências contrapondo-se às disciplinas. Sendo assim ela afirma que: “a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos.” (RAMOS, 2005, p. 114)

Essa pedagogia se concentra mais na aprendizagem do que no ensino, dando espaço para a construção significativa do conhecimento. Nesse sentido,

A pedagogia das competências apoia-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação. A competência caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, síntese, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências entre outros. Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências. Por isso o currículo passa a ser orientados pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a se ensinar. (RAMOS, 2005, 118)

A proposta metodológica mais difundida nessa perspectiva é o trabalho por projetos devido “a promissora possibilidade de superar, no plano metodológico, a fragmentação disciplinar e o ensino transmissivo, levando a uma visão integradora do currículo” (RAMOS, 2005, p. 114). No entanto, a autora defende que a noção de competência promove, na verdade, a desintegração curricular. Ela destaca a necessidade de compreender os limites dessa pedagogia e redefinir a relação entre conteúdo e método na integração de conhecimentos. Para isso ela propõe que o ensino médio integrado na construção de um currículo integrado deve seguir os seguintes pressupostos:

Conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia

que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (RAMOS, 2005, p. 109-110)

A proposta de integração do currículo que Ramos (2005) defende incorpora elementos da pedagogia de competências, mais vai além dessas ao definir de forma clara a finalidade da formação:

[...] possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social do homem. Dois pressupostos filosóficos fundamentam a organização curricular nessa perspectiva. O primeiro deles é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e de si próprio. [...] o segundo princípio é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações.

Nesse sentido, a autora entende que o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética e seu objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam atuar como profissionais.

Concordamos com Ramos (2005) na medida em que vemos limitações na pedagogia por competências como proposta integradora, no entanto, reconhecemos que ela tem sido o principal recurso utilizado na organização do currículo do ensino médio integrado dos IFs para promover a integração e a interdisciplinaridade na construção do conhecimento, sobretudo, através dos chamados projetos integradores. Tomamos como exemplo disso, os currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP):

De acordo com a Organização Didática, Resolução nº 859, de 07 de maio de 2013⁸², **os currículos oferecidos no IFSP deverão prever o Projeto Integrador** que “compreende os espaços de ensino e aprendizagem que articulem a interdisciplinaridade do currículo com as ações de pesquisa e extensão de forma a permitir a construção do conhecimento, culminando em uma produção acadêmica e técnico-científica”. O princípio de que a Educação Profissional tem como referência o mundo do trabalho subsidiará docentes e alunos para a elaboração de projetos que permitam compreender o trabalho como princípio educativo e não apenas como redução de mão de obra. Nesse sentido, o projeto integrador será o processo pelo qual o aluno, por meio de uma produção acadêmica e técnico-científica, integrará os conhecimentos trabalhados durante o seu percurso

⁸² Organização Didática dos Cursos Ofertados pelo IFSP. Disponível em: <https://arq.ifsp.edu.br/portal/apoio-ao-estudante/documentos/501-resolucao-n-859-de-7-de-maio-de-2013>. Acesso em 10 de abril de 2019.

formativo de forma que possa, ao final, demonstrar o resultado da experiência ensino-aprendizagem e o domínio de competências para o exercício de sua profissão.⁸³

O Projeto Integrador tem como princípios norteadores: a flexibilidade, como geradora de aptidão do profissional para adaptação e readaptação às situações adversas ligadas à sua própria prática profissional e ao mundo do trabalho; a contextualização, ou seja, desenvolvimento curricular inserido ou integrado ao contexto do mundo do trabalho; a interdisciplinaridade, isto é, integração e articulação entre as diversas áreas de conhecimento do currículo, possibilitando uma formação mais próxima das reais demandas do mundo do trabalho; a autonomia, a fim de desenvolver a integração entre a formação geral e o mundo do trabalho, proporcionando uma atividade crítica e criativa em seu exercício de cidadania.

O Projeto Integrador será desenvolvido por meio de temas articuladores a fim de se atingir os objetivos propostos para os dois anos de execução, sendo escolhidos em comum acordo entre o professor e os alunos no início de cada ano. Os temas devem ser selecionados de modo a estarem relacionados aos fundamentos científicos e tecnológicos do curso, viabilizando e aprofundando conhecimentos que aproximem os alunos da resolução de problemas com vistas à sua atuação efetiva no mundo do trabalho.

É importante destacar que o Projeto Integrador faz parte da estrutura curricular dos cursos de ensino técnico integrado ao médio no (IFSP), de acordo com a **Resolução nº163/2017**⁸⁴ que aprova diretrizes para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao ensino médio no IFSP. A seção IV dessa Resolução, intitulada Do Projeto Integrador, é composta por seis artigos que dispõem sobre objetivos, carga horária, oferta e formas de organização dessa disciplina no currículo dos cursos integrados os quais cito a seguir:

Art 22. Com o objetivo de articular ensino, pesquisa e extensão, serão desenvolvidos em todos os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, projetos integradores com o objetivo de contextualização dos conhecimentos adquiridos durante o curso na elaboração de estratégias de intervenção no mundo do trabalho e/ou na realidade social.

Art 23. Os projetos integradores constituem proposta didática e metodológica institucional, com vistas à contextualização e articulação dos saberes

⁸³ Retirado do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do IFSP campus Catanduva. Disponível em: <http://ctd.ifsp.edu.br/portal/quimica-integrado-ao-ensino-medio>. Acesso em 11 de abril de 2019.

⁸⁴ Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/o-que-e-rss/2-uncategorised/197-resolucoes-2017>. Acesso em 11 de abril de 2019.

concernentes aos fundamentos científicos e tecnológicos na perspectiva da educação integrada e aprendizado permanente.

Art 24 Ainda que seja compreendido como atividade de carga horária variável, o desenvolvimento dos projetos integradores pressupõe destinação de carga horária específica, na forma de componente curricular, com vistas a seu planejamento, desenvolvimento e acompanhamento constante.

§1º Por constituir prática profissional intrínseca ao currículo, o componente curricular projeto integrador deve compor a carga horária mínima prevista para a habilitação profissional, o que não exclui a necessidade de articulação com os componentes do núcleo estruturante comum, dada a natureza interdisciplinar do componente.

§2º O componente curricular Projeto Integrador deverá ser atribuído a mais de um professor, com vistas à sua organização e acompanhamento, não excluindo a necessidade do envolvimento do maior número de professores e áreas do conhecimento possível em seu desenvolvimento.

§3º Deverá ser desenvolvido, no mínimo, um Projeto Integrador ao longo do curso, ainda que seja fortemente recomendável que tal número seja ampliado, considerados os momentos de aprendizagem dos estudos e a própria evolução do curso.

Art 25 Os projetos integradores poderão ser comuns a toda a turma ou a diferentes turmas de um mesmo curso, desenvolvidos em grupos ou, ainda, individualmente, a critério do campus.

Art 26 O componente curricular Projeto Integrador deverá contar com seção específica em PPC, composta, minimamente pelos itens:

- I. Temática ou possíveis temáticas,
- II. Objetivos gerais,
- III. Metodologia apresentada de forma geral,
- IV. Critérios de avaliação
- V. Estratégias de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Parágrafo único. Garantida a participação da comunidade externa e, se pertinente, externa, na definição do projeto integrador, esse deverá ser aprovado anualmente pelo grupo de professores envolvidos no curso, sendo o Coordenador de curso responsável pelo encaminhamento da proposta à Comissão de Elaboração e Implementação do PPC para elaboração dos relatórios previstos no artigo 13, parágrafo 4º, inciso IV desta Resolução.

Ressaltamos que a iniciativa do IFSP em transformar o Projeto Integrador em disciplina obrigatória no currículo dos cursos de ensino médio integrado ao técnico não é o suficiente para promover a formação integral prevista nos documentos e nas leis que orientam essa modalidade de ensino. Dessa forma, reconhecemos que não fazemos ensino técnico integrado nos IFs, nós fazemos atividades isoladas de integração, é pouco, mas elas são o início. A própria instituição reconhece isso, e para resolver esse problema, propõe uma revisão nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados adotando os

princípios da formação humana integral, e estabelece que isso ocorra até o término do ano de 2021, conforme previsto nas Diretrizes Indutoras para os cursos técnicos integrados na RFEPTC de 2018, último documento elaborado pelo FDE/CONIF, sobre o qual falaremos mais adiante. Se todas as diretrizes previstas nesse documento forem cumpridas, acreditamos que somente dessa forma, a Rede Federal oferecerá um currículo, de fato, com foco na articulação e na formação humana integral no ensino médio integrado.

2.3.1 A Rede Federal, suas bases legais e fundamentos para o ensino médio integrado

Os pressupostos e princípios expostos anteriormente fazem parte da formação integrada que fundamenta o ensino médio integrado ao técnico oferecido pela Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, instituições criadas através da Lei 11.892 de 2008⁸⁵. De acordo a Lei Nº 11.892/2008, art. 1º, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro(CEFET-RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II. Dessa forma, a Rede Federal de EPCT, considera que são essas instituições que compõe o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

Essas instituições entendem por Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, os cursos definidos no inciso I, do art. 7 da Lei 11.892/2008: “cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Portanto, afirmam que “cursos técnicos integrados ao

⁸⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 03 de abril de 2019.

ensino médio são aqueles cuja formação técnica e básica ocorrem de forma integrada, numa perspectiva de formação humana integral para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. (BRASIL, 2018)⁸⁶. A Educação Técnica Profissional na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA tem sido ofertada na Rede Federal de EPCT por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O Parecer CNE/CEB nº. 11/2012⁸⁷, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio explicita que, no ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, a formação geral do estudante deve se tornar inseparável da formação profissional, que deve focar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular:

Em outras palavras, os cursos técnicos integrados se fundamentam na ideia de ensino médio integrado no sentido da formação humana integral, politécnica e multidimensional. Portanto, não se está falando somente de uma integração da matriz curricular entre os componentes da formação básica e da formação técnica. Essa integração é fundamental na medida em que cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas. (FDE/CONIF, 2018, p.4)

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011⁸⁸ que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelece algumas definições conceituais

⁸⁶ Documento: DIRETRIZES INDUTORAS PARA A OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. Elaborado pelo FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO FDE/CONIF em Setembro de 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/0cd97af4-bad5-b347-4869-7293ac87eb69>. Acesso em 3 de abril de 2019.

⁸⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 de abril de 2019.

⁸⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. Acesso em 3 de abril de 2019.

importantes que fundamentam a educação integral, pretendida com os Cursos Integrados da Rede Federal, dentre as quais destacamos:

Ciência como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade.

Tecnologia como extensão das capacidades humanas que promove a transformação da ciência em força produtiva visando a satisfação de necessidades humanas. Mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).

Cultura como resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Trabalho, no sentido ontológico, como transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência, ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.

Trabalho como princípio educativo entendido como a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, ou o ser humano como produtor de sua realidade e, por isto, pode dela se apropriar e transformar.

Formação integral que possibilita o acesso aos conhecimentos científicos e promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social e se manifestam em tempos e espaços históricos, que expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade. (FDE/CONIF, 2018, p. 9-10)

Esse documento ainda destaca alguns princípios da educação profissional técnica de nível médio oferecida pela Rede Federal, tais como:

Articulação entre a formação desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral, integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; Trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular. (FDE/CONIF, 2018, p. 10)

A Lei nº. 11.892/2008, assim como as resoluções e pareceres citados anteriormente, estabelecem princípios gerais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Destacamos os princípios definidos nos incisos I, III e IV, do

art. 6º, da Resolução CNE/CEB nº. 06/2012⁸⁹, que visam à efetivação dos conceitos

acima mencionados de uma formação que considere ciência, tecnologia, cultura, trabalho e formação integral:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante a serem desenvolvidas por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão planejadas de acordo com o perfil do egresso do estudante;

[...]

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico. (FDE/CONIF, 2018, p. 11)

Portanto, os princípios norteadores da educação profissional técnica integrada ao ensino médio dos IFs estabelece que, a formação profissional e básica precisam ser articuladas “instrumentalizando o estudante para a produção do conhecimento, a intervenção social e sua inserção produtiva no ambiente social, com a formação crítica necessária para intervir e transformá-lo” (FDE/CONIF, 2018, p. 11).

Neste sentido, a educação precisa libertar-se da perspectiva histórica imposta pelo mercado e pelos segmentos produtivos de foco unicamente na formação para o trabalho e buscar a formação integral, que visa ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Dessa forma, todos os documentos que orientam a educação na Rede Federal são contundentes ao afirmar que:

[...] o compromisso da RFEPCT deve ser com a formação crítica, humanizada e emancipadora, que proporcione experiências por meio das quais seja possível despertar o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho. (FDE/CONIF, 2018, p. 11)

Quanto às características dos cursos técnicos integrados do IFs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), definem que educação profissional:

- é uma importante estratégia para o efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade;
- impõe a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas;
- requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho;
- deve estar centrada no compromisso de oferta de uma educação ampla e politécnica. (FDE/CONIF, 2018, p. 9)

É importante destacar que a oferta dos cursos técnicos integrados é uma determinação da Lei nº. 11.892/2008 que criou a RFEPCT⁹⁰, corroborada pela Resolução CNE/CEB nº. 06/2012: O art. 7º da referida lei estabelece que um dos objetivos da Rede Federal é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008). A Lei nº 11.892/2008 no seu artigo 2º, estabelece que os IFs têm autonomia equiparada a das universidades federais. Nesse sentido, não cabe a discussão se os IFs podem ou não oferecer ensino médio integrado ao técnico, principalmente, frente a Lei 13.415/2017 que alterou a LDB, ao contrário, a oferta de Cursos Integrados se constitui uma determinação legal.

A oferta dos cursos técnicos integrados, embora conceitualmente seja o oposto do modelo de educação implícito na Lei nº. 13.415/2017, do ponto de vista de adequação legal, não contraria o texto da nova legislação. O § 1º do art. 24 da referida lei estabelece:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017)

⁹⁰ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A ampliação da carga horária para o Ensino Médio não altera o que já é estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) Integrados dos IFs que seguem a Resolução CNE/CBE nº 06/2012. A resolução em vigência, já trazia a exigência de 3.000h, 3.100h e 3.200h como carga horária mínima para os cursos integrados. Ou seja, a carga horária estabelecida Lei 13.415/2018, para vigência a partir de 2022 já é contemplada pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) Técnicos Integrados da Rede Federal de EPCT.

O texto da Lei nº. 13.415/2017 aponta para uma formação básica, baseada nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, que seriam as únicas de oferta obrigatória para todo o ensino médio, com a possibilidade de uma formação imediata para o mercado de trabalho. O currículo integrado, por sua vez, tem como proposição a formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões, centrada na apropriação crítica da ciência e sua relação com o desenvolvimento cultural e o mundo do trabalho. Sobre isso comenta Silva Júnior (2018):

Como sabemos a proposta do “novo ensino médio” baseada na lei 13.415/2017 vai contra a proposta de educação politécnica que defende um ensino mais crítico através da inclusão social e preocupada com a construção de uma cidadania crítica para a interação em sociedade e com o mundo do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). A proposta do atual governo é a criação do Programa *Médio Tec*⁹¹ cuja proposta de ensino técnico e profissional está fomentada somente nos atrativos do mercado produtivo. Com isso, o aluno poderá receber certificados de cursos mais curtos e planejados em função dos interesses mais operacionais e do mercado. Por outro lado, os discursos e as propagandas do Ministério da Educação sobre o “novo ensino médio” tenta construir uma realidade muito inovadora e autônoma para essa proposta de formação de ensino do país, não obstante, esse discurso é falso e com certeza não se efetivará nas escolas públicas dos mais distintos lugares do Brasil. (SILVA JÚNIOR, 2018. Tradução nossa⁹²)

⁹¹ O MedioTec é uma ação para ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante para o aluno das redes públicas estaduais e distrital de educação, matriculado no ensino médio regular. As vagas são gratuitas custeadas pela Setec/MEC por meio da Bolsa Formação.

Entre seus objetivos, tem a missão de garantir que o estudante do ensino médio, após concluir essa etapa de ensino, esteja apto a se inserir no mundo do trabalho e renda.

É executado em parceria com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) e as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação (RPEDE), além das instituições privadas de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mediotec>. Acesso em 10 de abril de 2019.

O **MedioTEC 2019** apresenta uma alternativa de estudos para jovens que queiram ter uma formação técnica e profissional junto com o ensino médio. O MedioTEC nasce juntamente com a proposta de mudança do ensino médio pelo governo federal. A lei que reformula o ensino médio é a **LEI Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. O MedioTEC foi criado a pouco tempo e ainda está ganhando reformulações. Cada Estado possui um período de inscrição e instituições parceiras. A maior parte das oportunidades foram abertas na metade do ano de 2018, no mês de junho. A maior parte das cidades também estipularam o dia 14 de agosto de 2018 como data oficial para o início dos cursos. A intenção é que em 2019 sejam abertas mais vagas de cursos técnicos e profissionalizantes para os estudantes do Brasil, principalmente os das escolas públicas. Disponível em: <https://mediotec.net.br/>. Acesso em 10 de abril de 2019.

⁹² Original: “Como sabemos, la propuesta de “nueva enseñanza secundaria”, basada en la Ley nº 13.415/17, va en contra la propuesta de educación politécnica que defiende una enseñanza más crítica a través de la inclusión social y preocupada con la construcción de una ciudadanía crítica para la interacción en sociedad y con el mundo del trabajo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). La propuesta del actual Gobierno

Concordamos com Silva Júnior (2018) que as propostas do governo como o “novo ensino médio” e o Programa Médio Tec contrariam os princípios de formação integral defendidos pelo ensino médio integrado da Rede Federal e, de certa forma, enfraquecem essa modalidade de ensino na medida em que incentivam o modelo oposto de educação. Além disso, o “novo ensino médio” foi imposto sem discussões com especialistas da educação e apresenta propostas vagas sobre como esse ensino será ofertado nas diferentes regiões do país, o que nos faz acreditar que essa iniciativa enfrentará muitos problemas para se concretizar na prática.

De acordo com as Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal (2018), do ponto de vista de conteúdos estabelecidos pela Lei nº. 13.415/2017, no que se refere a obrigatoriedade somente dos estudos da Língua Inglesa, o documento ressalva que isso poderá trazer impacto aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e ainda destaca que “muitos cursos, principalmente nas regiões de fronteira, têm a Língua Espanhola como obrigatória. A adequação a essa exigência não altera em essência os cursos técnicos integrados, não sendo necessária, nem recomendável, a exclusão da Língua Espanhola ou outra, se for o caso” (FDE/CONIF, 2018, p. 12)

Sendo assim, entendemos que os documentos que orientam o ensino médio integrado nos IFs preconizam que o ensino de língua espanhola pode e deve permanecer sendo ofertado, mesmo após a revogação da lei 11.161 (lei do espanhol) por meio da promulgação da Lei nº13.415/2017 que dispõe sobre a reforma do ensino médio, principalmente no contexto de alguns campi, como as regiões de proximidade com os países hispânicos. Nesse sentido, o FDE/CONIF⁹³ defende um currículo integrado e de referência que reflita a identidade dos IFs como instituições que oferecem um ensino

es la creación del Programa *MéδιοTeccuya* propuesta de enseñanza técnica y profesional está fomentada solo en los atractivos del mercado productivo. Con eso, el alumno podrá recibir certificaciones de cursos más cortos y planificados en función de los intereses más operacionales y del mercado. Por otro lado, el discurso de las propagandas del Ministerio de Educación sobre la “nueva enseñanza secundaria” intenta construir una realidad muy innovadora y autónoma para esa propuesta formativa de enseñanza en nuestro país, no obstante, ese discurso es falso y seguro que no se evidenciará en las escuelas públicas de los más distintos rincones de Brasil.” (SILVA JÚNIOR, 2018). Texto na íntegra disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/hay-espacio-para-la-lengua-espanola-en-los-institutos-federales-tras-la-ley-no-13-41517/>. Acesso em 10 de abril de 2019.

⁹³ Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) e Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), órgãos representativos à nível nacional das instituições que compõem a RFEPCT.

médio integrado de alta qualidade e reafirma a sua autonomia para elaborar um currículo próprio que atenda as condições das leis e ao mesmo tempo seus propósitos de uma formação integral. As demais disposições de conteúdos definidas no art. 3º da Lei nº.13.415/2017 não afetam a organização do currículo integrado:

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio (...);

[...]

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas (BRASIL, 2017)

A oferta das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos dos cursos técnicos integrados está contemplada, em quase todos os PPCs, de acordo com as Diretrizes (2018). É importante destacar que o currículo integrado não nega a importância dessas disciplinas, mas não prioriza sua formação unicamente a partir delas, sendo relevante a presença de todos os componentes curriculares que compõem a formação humana integral, como Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física, por exemplo.

Ainda no que tange a carga horária, sobre o cumprimento das 1.800 horas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o § 3º, do art. 36 da Lei nº. 13.415/2017, estabelece que:

[...] a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (BRASIL, 2017)

Portanto, o currículo integrado implica articulação entre conhecimentos básicos e conhecimentos técnicos, que, muitas vezes, fundem-se no processo de ensino-aprendizagem vislumbrando a formação humana integral. Nesse sentido, concordamos com a postura do FDE/CONIF, através das Diretrizes (2018, p. 12), que não há que se falar em BNCC nos cursos técnicos integrados, por tratar-se de contrassenso e fragmentação da formação. Além disso, a autonomia didático-pedagógica dos institutos possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na Rede.

É importante ressaltar, que a Lei nº. 13.415/2017 alterou a LDB fundamentalmente no que diz respeito ao ensino médio regular, não à educação

profissional técnica de nível médio. Sendo assim, os cursos técnicos integrados não estão em contradição, do ponto de vista legal, com as alterações na LDB, e sua oferta na RFEPCT, continua sendo uma determinação da lei de criação dos IFs.

A qualidade do ensino ofertado pela Rede Federal, sobretudo, no que diz respeito aos cursos técnicos integrados, decorre principalmente da concepção de educação e formação integral, da garantia de boas condições de trabalho e do compromisso coletivo dos profissionais da Rede, cujos resultados são demonstrados, pelos bons desempenhos dos estudantes nas avaliações de larga escala nacionais e internacionais⁹⁴, conforme mostram dados recentes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2015⁹⁵ e do ENEM 2015⁹⁶.

Entretanto, ressaltamos que o conceito de qualidade educacional do Ensino Médio Integrado da Rede Federal não deve se pautar apenas no uso dos resultados de exames direcionados aos estudantes (ENEM e outros exames), porque essa perspectiva não consegue responder à complexidade de todo processo educativo no contexto do Ensino Médio Integrado ofertado pela Rede Federal uma vez que, preparar estudantes para exames não é o objetivo e nem resume o trabalho desenvolvido pelos IFs. Nesse sentido os dirigentes do CONIF afirmam que:

⁹⁴ Sobre isso ver: “**Rede Federal é destaque em sistema de avaliação internacional**” matéria que destaca a participação dos estudantes da Rede Federal no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2015. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/ultimas-noticias/200-lagarto/4332-rede-federal-e-destaque-em-sistema-de-avaliacao-internacional>. Acesso em 4 de abril de 2019.

Destacamos o trecho que se refere ao desempenho dos estudantes no referido exame: “Os resultados dos estudantes da Rede Federal superaram a média dos estudantes no Brasil nas três áreas avaliadas, inclusive superando os resultados de estudantes dos Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha e Coreia do Sul na área de Ciência, revela o diretor geral do Campus Lagarto, José Osman dos Santos. Para se ter uma ideia, caso fosse considerado apenas os resultados da Rede Federal, o país ocuparia a 11º posição entre 70 países em Ciência, a segunda posição em Leitura e superaria a média do Brasil em mais de 100 pontos”

Ver também “**Rede Federal é destaque na principal avaliação da educação básica do mundo**”. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/reitori/12838-rede-federal-e-destaque-na-principal-avaliacao-da-educacao-basica-do-mundo>. Acesso em 4 de abril de 2019.

⁹⁵ O Pisa testa os conhecimentos de matemática, leitura e ciências de estudantes de 15 anos de idade. A avaliação é feita a cada três anos e cada aplicação é focada em uma das áreas. Em 2015, o foco foi em ciências, que concentrou o maior número de questões da avaliação. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/reitori/12838-rede-federal-e-destaque-na-principal-avaliacao-da-educacao-basica-do-mundo>. Acesso em 5 de abril de 2019.

⁹⁶ Sobre isso ver: “**Jornal rankeia nota do Enem e aponta liderança dos Institutos Federais**”. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/en/component/content/article/84-ultimas-noticias/1841-jornal-indica-lideranca-da-rede-federal-no-enem?Itemid=620>. Acesso em 4 de abril de 2019.

“Incluindo os resultados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), **reportagem da Folha de S.Paulo** publicada no último domingo, 14/1, aponta que “o desempenho dos alunos de ensino médio de institutos federais no Enem 2016 colocou unidades da rede no topo das escolas públicas em 14 Estados”

Por ofertarmos o ensino médio integrado à educação profissional, aferir qualidade passa por compreender como ocorre a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ao longo do processo formativo dos estudantes. Nessa perspectiva ganha relevância a efetividade social dos nossos cursos para contribuir para o desenvolvimento de nossa sociedade. A tarefa de construção da qualidade educacional é complexa, passa por considerar os diferentes aspectos e dimensões do processo educativo, destacando-se, entre eles: cultura e contexto em que a instituição está situada; existência de projeto político-pedagógico e de planos de cursos construídos coletivamente e monitorado sistematicamente; uso adequado dos resultados da avaliação externa e interna das práticas educativas; condições físicas, materiais e pedagógicas da escola; criação de instrumentos que possibilitem a participação da comunidade na definição dos rumos da educação; número adequado de aluno por sala de aula; respeito à pluralidade de pensar e aos projetos individuais e coletivos apresentados no ambiente escolar; autonomia, participação e transparência na gestão; investimento em formação e na valorização profissional; autonomia profissional, cooperação profissional, responsabilização coletiva e a compreensão de que a construção dos indicadores de qualidade é fruto de acordos e de pactos entre os diversos segmentos da comunidade escolar. (FDE/CONIF, 2016, p. 14)

Por isso, diante desses e outros aspectos que fundamentam a oferta do ensino médio integrado na Rede Federal, o FDE/CONIF propõe que a RFEPCT assuma os cursos técnicos integrados como política fundamental de sua atuação, conforme disposto nas Diretrizes Indutoras (2018, p.14). No entanto, sabemos que para isso é necessário constituir uma política sistêmica de formação continuada dos profissionais da educação para retomar constantemente os fundamentos pedagógicos de constituição da RFEPCT. Essa formação “implica assumir os princípios constituintes da formação humana integral: o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; o currículo integrado, a interdisciplinaridade e a politecnicidade como base de organização curricular; a avaliação como caráter formativo” (FDE/CONIF, 2018, p. 14)

Para mostrar a relevância e o alcance dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados nas instituições da RFEPCT vinculadas ao CONIF, apresentaremos alguns dados da Plataforma Nilo Peçanha – PNP⁹⁷ sobre o perfil geral de estudantes e a oferta dos Cursos Integrados na RFEPCT, referentes ao ano de 2017, disponíveis no documento Diretrizes Indutoras para a Oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio na RFEPCT (2018).

⁹⁷ Os indicadores da PNP têm como base os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - Sistec, do Ministério da Educação, inseridos por cada *campus*, e representam as informações de 2017.

Conforme mostra o gráfico os dados gerais da educação profissional na Rede Federal são os seguintes: 643 unidades, 11.264 cursos e 1.031.798 estudantes matriculados.

Gráfico 1: Unidades, Cursos e Matrículas em Instituições Federais em 2017



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

Os dados das instituições da RFEPCT, vinculadas ao CONIF (IFs, CEFETs e Colégio Pedro II), conforme Gráfico 2, indicam um total de 1.004.737 estudantes matriculados em 620 unidades:

Gráfico 2: IFS, CEFETs e Colégio Pedro II: Unidades, Cursos e Matrículas no ano de 2017



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

Na RFEPCT, estão matriculados 242.527 estudantes em cursos técnicos integrados, em um total de 2.283 cursos, conforme Gráfico 3. Do total de matrículas, 53,81% são nos cursos técnicos, sendo destas 24,1% nos cursos técnicos integrados.

Gráfico 3: Matrículas de Cursos Integrados da Rede Federal EPCT no ano de 2017

Unidades de Ensino	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
510	2.283	242.527	74.475	42.825	80.765	303.412

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

Lembramos que a Lei n°. 11.892/2008 estabelece que:

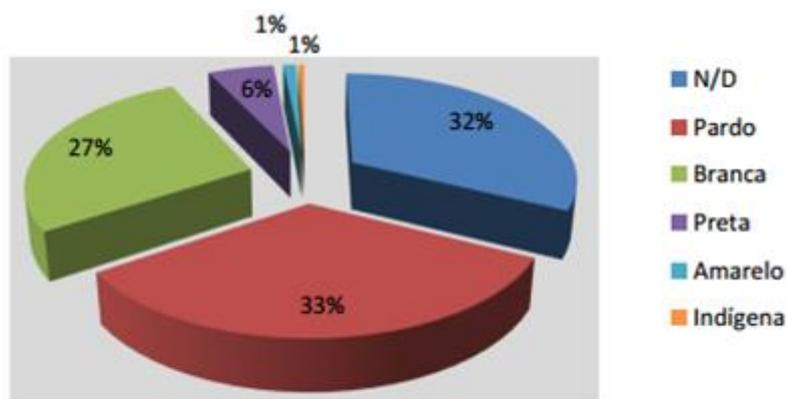
Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: **I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (...)

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, **deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos** definidos no inciso I do caput do art. 7º (BRASIL, 2008. Grifo nosso)

Conforme demonstrado nos gráficos anteriores, Na RFEPCT, são ofertadas 474.161 vagas, sendo 80.765 nos cursos técnicos integrados, o que representa aproximadamente 17% do total. Sendo assim, considerando o disposto na referida lei de criação dos IFs, os dirigentes do CONIF afirmam que a Rede Federal “precisa aumentar em torno de 8% do total de suas vagas, o que significa aproximadamente 40 mil vagas, para a oferta de cursos técnicos integrados” (FDE/CONIF, 2018, p. 7), para garantir o que está no texto da lei.

Sobre o público hoje atendido pelos cursos técnicos integrados da RFEPCT observa-se que mesmo com uma política de inclusão através de cotas prioritárias, uma pequena parcela de estudantes são afrodescendentes e indígenas, conforme demonstra o gráfico:

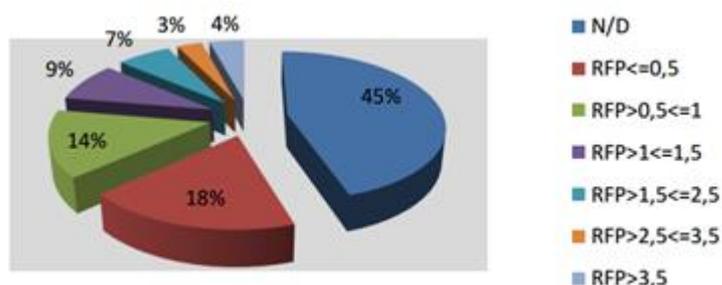
Gráfico 4: Estudantes dos Cursos Integrados Raça/Cor



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

Já no que se refere a renda familiar, os dados apontam que do ponto de vista socioeconômico, a maioria dos alunos dos cursos integrados está na faixa de renda de até 1,5 salário mínimo, ou seja, os que mais necessitam de uma formação integral.

Gráfico 5: Estudantes de Cursos Integrados Renda Familiar



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

A análise dos dados acima demonstra a necessidade da ampliação de vagas para os cursos técnicos integrados ao médio na Rede Federal o que “implica, necessariamente, o aumento da oferta de cursos e/ou vagas nos cursos existentes, bem como a ampliação no número de *campi* ofertantes, uma vez que 125 unidades da Rede ainda não apresentam essa forma de oferta do ensino técnico” (FDE/CONIF, 2018, p. 8)

Além disso, é importante destacar as iniciativas recentes que estão sendo tomadas em âmbito nacional para fortalecimento do ensino médio integrado ao técnico na RFEPCT. Para mostrar essas iniciativas, citaremos os últimos eventos, documentos e publicações sobre o ensino médio integrado na Rede Federal.

Nos últimos anos, o Fórum de Dirigentes de Ensino – FDE produziu dois documentos nos quais faz considerações sobre os Cursos Integrados na Rede Federal de EPCT. O primeiro, em 2016, **Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT**⁹⁸.

⁹⁸ Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/diretoria-de-educacao-basica-e-profissional/arquivos-da-diretoria-de-ensino-basico-e-profissional/documento-base-ensino-medio-integrado-na-rede-epct-fde-maio-2016.pdf>

Acesso em 7 de abril de 2019.

O segundo, juntamente com os participantes do **1º Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado (SNEMI)**⁹⁹, realizado entre os dias 19 e 21/09/17, no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, em Brasília, que aprovou a necessidade de construção de uma **Agenda para o fortalecimento dos Cursos Integrados na Rede Federal de EPCT**.

O SNEMI teve como principal objetivo promover debates sobre os desafios apresentados à realidade escolar, mediante as recentes transformações ocorridas na legislação educacional brasileira. O evento contou com a participação de especialistas do segmento de educação de todo o país, reitores, dirigentes, estudantes, professores, pesquisadores e pró-reitores de Ensino da Rede Federal, além de representantes de estados e municípios. A iniciativa foi fruto de esforços conjuntos da Câmara de Ensino e do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do CONIF. O Seminário teve início com a realização da palestra “Educação, democracia e trabalho”, ministrada pelo professor doutor Vitor Henrique Paro, que possui mestrado e doutorado em educação, além de diversas publicações.

Além disso, durante o evento aconteceu o lançamento do livro “**Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**”¹⁰⁰. A obra traz uma amostra de importantes pesquisas realizadas por profissionais da Rede Federal, reunindo 35 artigos que abordam teorias, fundamentos, experiências e propostas relativos ao ensino médio integrado. O Seminário e essa publicação são duas iniciativas que se complementam, no sentido de incentivarem o aprofundamento de uma análise coletiva dos desafios apresentados no contexto das transformações previstas na Lei nº 13.415/2017.

A concepção de Ensino Médio Integrado, eixo em torno do qual os capítulos deste livro orbitam, expressa-se,

na percepção de Ramos (2008, p. 3), como uma formação que contempla três sentidos: o sentido da omnilateralidade, que considera a formação “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; o sentido da integração, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por fim, “a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade” (RAMOS, 2008, p. 16 *apud* ARAUJO & SILVA, 2017, p. 10).

⁹⁹ Site oficial do evento: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/1620-seminario-nacional-do-ensino-medio-integrado-inicia-atividades?Itemid=609>

Acesso em 07 de abril de 2019.

¹⁰⁰ Publicação disponível na versão eletrônica em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf. Acesso em 4 de abril de 2019.

Por isso, concordamos com os autores que o ensino médio integrado se configura como uma proposta de enfrentamento aos problemas sociais do país: desigualdade econômica, injustiças sociais, intolerância de classe e cultura. “O enfrentamento desses desafios tem início na escola, mas não se limita a ela. Isso porque uma formação integral, que considera a dimensão social e humana da realidade e não desvincula o “saber fazer” do “saber pensar” [...] é, sem dúvida, uma formação que torna a pessoa humana.” (ARAÚJO & SILVA 2017, p.9)

Para selar o desfecho do Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado o coordenador do Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Adilson Araújo, anunciou a formulação de uma Agenda para defender o projeto proposto de ensino médio integrado. O documento terá quatro eixos norteadores: financiamento, formação, articulação e considerações. O conteúdo será desenvolvido por três grupos de pró-reitores de Ensino da Rede Federal. O objetivo é que esses relatos sejam destinados ao Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Conif. O diretor administrativo do Conif e reitor do Instituto Federal de Brasília (IFB), Wilson Conciani, durante o evento, ressaltou a importância da realização do seminário para a construção de uma agenda direcionada ao fortalecimento do ensino médio.

Então, durante a 41ª Reunião de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica – REDITEC, que ocorreu em novembro de 2017, em João Pessoa, foi constituído o Grupo de Trabalho - GT dos Cursos Integrados, tendo como objetivo atualizar e aperfeiçoar o Documento Base de 2016, considerando o contexto da Medida Provisória nº. 746/2016, convertida na Lei nº. 13.415/2017. Assim, houve a retomada do referido documento e a ampliação dos estudos sobre o impacto da citada reforma, bem como a ampla discussão sobre a concepção de ensino médio integrado, defendida pela Rede Federal.

Além disso, o Grupo de Trabalho foi responsável por elaborar uma minuta de **Parâmetros Gerais para os Cursos Integrados da Rede Federal de EPCT (Anexo D)**.¹⁰¹ A minuta tem como propósito oportunizar uma discussão do tema e possibilitar

¹⁰¹ Disponível em: <http://www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/MINUTA-PARAMETROS-CURSOS-INTEGRADOS-RedeF-EPCT.pdf>. Acesso em 08 de abril de 2019.

contribuições¹⁰² de toda a Rede de Federal de EPCT para a constituição dos parâmetros. Foi proposto que as discussões se centrassem, prioritariamente, nos 25 itens que compõe os Parâmetros Gerais, propondo a inclusão, a exclusão ou o acréscimo de conteúdos aos referidos itens.

Os resultados dessas contribuições foram apresentados e aprofundados durante o II Seminário do Ensino Médio Integrado que foi realizado pelo FDE/CONIF, em Brasília de 07 a 09 de agosto de 2018, para discussão e contribuição dos participantes e, posteriormente, se converteu em um outro documento na forma de proposta de diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados.

Assim, o Grupo de Trabalho organizou, considerando os documentos já produzidos pelo FDE, uma proposta de **Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados da RFEPCT**¹⁰³, que foi encaminhada para discussão e contribuição das Instituições que compõem a Rede Federal, vinculadas ao CONIF. Posteriormente, a proposta foi apresentada numa mesa redonda do **II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado – II SNEMI**¹⁰⁴, que ocorreu em Brasília, de 07 a 09 de agosto de 2018, para discussão e contribuição dos participantes¹⁰⁵.

Cabe ressaltar que os participantes desse evento reiteraram a defesa dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, na RFEPCT. Ainda, manifestaram repúdio à Lei n.º. 13.415/2017, que fragiliza o ensino médio na medida em que torna obrigatório somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Na mesma linha, manifestaram-se contrários à Base Nacional Comum Curricular - BNCC do ensino médio, que deturpa a ideia de formação humana integral e reforça a lógica da fragilização do ensino, implícita na Lei n.º. 13.415/2017. Além disso, os participantes propuseram a defesa intransigente da pluralidade de ideias no ambiente escolar, de acordo com o que prevê a

¹⁰² Como forma de organizar e compilar os dados fez-se necessário que o documento fosse discutido e as contribuições de cada uma das instituições da Rede foram postadas no documento do drive, cujo acesso foi disponibilizado a cada membro do FDE, até 15 de julho de 2018, para que os dados fossem sistematizados e apresentados no II Seminário do Ensino Médio Integrado, em agosto de 2018.

¹⁰³ Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/0cd97af4-bad5-b347-4869-7293ac87eb69>. Acesso em 3 de abril de 2019.

¹⁰⁴ Site oficial do evento: <https://www.even3.com.br/iisnemi/>. Acesso em 3 de abril de 2019.

¹⁰⁵ Também foi esclarecido, no II SNEMI, que as diretrizes serão encaminhadas ao CONIF para apreciação e, posteriormente, divulgação e discussão em todas as instituições. Para que tenham validade e eficácia, faz-se necessário que essas diretrizes indutoras sejam regulamentadas pelos Conselhos Superiores de cada instituição da RFEPCT

Constituição Federal¹⁰⁶, seriamente ameaçada pelas proposições das chamadas “leis da mordaca”¹⁰⁷ que têm sido disseminadas no país, como forma de inibir o pensamento crítico.

Essas leis¹⁰⁸, em sua maioria oriundas do Movimento Escola Sem Partido, representam um retrocesso na educação, além de uma grave ameaça à liberdade dos professores em sala de aula, pois tenta usurpar o pensamento crítico do ambiente escolar sob o pretexto de combater a “doutrinação ideológica”. O Escola Sem Partido defende que professores não são educadores e que "formar o cidadão crítico" é sinônimo de doutrinar. Ou seja, é um projeto de escola que remove o seu caráter educacional, defendendo que os professores apenas instruem para formar trabalhadores sem capacidade de reflexão crítica.

O projeto ainda prevê a fixação de cartazes nas salas de aula com uma lista de "Deveres dos Professores"¹⁰⁹. Nesse sentido, "O projeto subverte a atual ordem

¹⁰⁶ De acordo com **Art. 206**. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 1988. Grifo nosso.)

Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_206_.asp. Acesso em 08 de abril de 2019.

¹⁰⁷ São vários projetos de lei do Movimento Escola Sem Partido, dois deles aguardam tramitação no Congresso Nacional: um na Câmara dos Deputados, o PL 867/2015 de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB); e outro no Senado Federal, o PL 193/2016 apresentado pelo senador Magno Malta (PR-ES). O movimento foi criado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004. Em 2014, o deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) pediu ao Miguel Nagib que escrevesse um projeto de lei com esse teor, intitulado Programa Escola Sem Partido. Ele foi o primeiro parlamentar a apresentar um projeto desses no Rio de Janeiro, em 13 de maio de 2014. Em seguida, apareceu o segundo projeto, também no Rio de Janeiro, apresentado pelo vereador Carlos Bolsonaro (PSC-RJ). Era o mesmo teor, só que destinado ao município. Depois disso, a onda conservadora tratou de espalhar esses projetos pelo Brasil inteiro. Também já foram apresentados projetos do Escola Sem Partido em dez estados brasileiros e no Distrito Federal. Eles conseguiram aprovar em Alagoas, onde é lei, com o nome “Escola Livre”. Os defensores do Escola Sem Partido dizem que basta ler o projeto para saber do que se trata. Não é bem assim. É preciso conhecer a atuação do movimento para compreender esses projetos. Isso é possível acompanhando a página do Facebook ou o site deles (<http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>). Conhecendo esses espaços fica evidente o que eles defendem. Informações obtidas através do site: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-que-esta-por-tras-do-Escola-Sem-Partido-/4/36486>. Acesso em 8 de abril de 2019.

O texto do ANTEPROJETO DE LEI FEDERAL e a MINUTA DE JUSTIFICAÇÃO do Escola Sem Partido estão disponíveis no site: <http://www.programescolasempartido.org/pl-federal>. Acesso em 8 de abril de 2019.

¹⁰⁸ Na Câmara, há três projetos tramitando baseados no Escola sem Partido. O Projeto de Lei (PL) 7180/2014, do deputado Erivelton Santana (PSC/BA), o PL 867/2015, do Izalci Lucas (PSDB-DF) e o PL 1411/2015, de Rogério Marinho (PSDB/RN), este sendo o único não ligado a alguma igreja. No Senado, o pastor evangélico Magno Malta (PR-ES) é autor de texto semelhante, apresentado como PLS 193/2016.

¹⁰⁹ O Programa Escola sem Partido é uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com o seguinte conteúdo: **Deveres do professor**, que conta com seis deveres, disponível na página oficial do programa, <https://www.programescolasempartido.org/>. Acesso em 8 de abril de 2019.

constitucional por inúmeras razões: confunde a educação escolar com aquela fornecida pelos pais e, com isso, os espaços público e privado, impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem e contraria o princípio da laicidade do Estado – todos esses direitos previstos na Constituição de 88", de acordo com nota técnica do Ministério Público Federal encaminhada ao Congresso Nacional, no dia 22 de julho, no qual aponta a inconstitucionalidade de um dos projetos – PL 867/2015.

Além das chamadas “leis da mordaça” e das alterações propostas pela lei 13415/2017, recentemente a educação, sobretudo, o ensino médio integrado do IFs sofreu ameaças na forma de projetos de leis que não garantiam a oferta de vagas na educação profissional integrada ao ensino médio. Por exemplo, o Projeto de Lei nº 11.279/2019 modificava o texto da lei 11.892/2008 que estabelece no seu artigo 7º, inciso I, que um dos seus objetivos é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados”. O PL propunha algo genérico: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Por isso, o projeto foi durante criticado por especialistas e representantes sindicais¹¹⁰ da educação pública que alegavam que ele fragilizava os IFs. Em fevereiro deste ano, estudantes do ensino técnico se reuniram com membros da **Frente Parlamentar em Defesa dos Institutos Federais**¹¹¹ para discutir a

¹¹⁰ Sobre isso, ver matéria “**Reordenamento: artigo denuncia o PL 11279/2019**” elaborada pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica Profissional e Tecnológica (SINASEFE), disponível em: <https://www.sinasefeifes.org.br/reordenamento-artigo-denuncia-o-pl-112792019/>. Acesso em 09 de fevereiro de 2019.

¹¹¹ Deputados federais de diversos partidos compõem a Frente Parlamentar em Defesa dos Institutos Federais, lançada nesta quarta-feira, dia 05 de julho de 2017, no Plenário 14 da Câmara dos Deputados. Com o apoio do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e de entidades relacionadas, o grupo de congressistas tem o objetivo de somar esforços para a consolidação e expansão da Rede.

Criada por articulação do deputado Federal Reginaldo Lopes (PT-MG), a Frente Parlamentar tem como prioridade a defesa do Orçamento. “O capital e o custeio dos Institutos Federais precisam de reforço, portanto é o momento de nos articularmos para que as atividades dos próximos anos não sejam prejudicadas”, disse o parlamentar, referindo-se à Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos.

Sobre isso, ver matéria “**Criada Frente Parlamentar em Defesa dos Institutos Federais**” disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/reitoria/noticias/criada-frente-parlamentar-em-defesa-dos-institutos-federais>. Acesso em 09 de abril de 2019.

proposta. Diante dessas e outras reações e resistências, o governo atual retirou de tramitação a proposta.¹¹²

Diante do exposto anteriormente, para fortalecer ainda mais o ensino médio integrado na RFEPCT frente as ameaças constantes dos governos contra a proposta de formação integral defendida pelos IFs, o FDE propôs ao CONIF o estabelecimento de **Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio** como política prioritária na Rede Federal. O objetivo principal deste documento é induzir um alinhamento na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na RFEPCT de todo o país.

Nesta perspectiva, as diretrizes indutoras foram elaboradas ao longo dos últimos anos, resultado de reflexões internas de várias unidades, em eventos do FDE e nos Seminários do Ensino Médio Integrado. Estas diretrizes têm como propósito a garantia da prioridade de oferta para cursos técnicos integrados, dos princípios da formação integral como concepção pedagógica, da permanência e do êxito de estudantes, como elementos fundamentais para garantir a inclusão social.

O documento destaca que além da formação integral, a preocupação com a permanência e o êxito, como elemento fundante da educação inclusiva, impõe uma reflexão sobre o tempo de duração dos cursos. Por isso, é necessário discutir também a diversidade de organização dos cursos no que se refere à carga horária e tempo de duração para atender a oferta prioritária para os cursos técnicos integrados dentro do princípio da formação humana integral.

Sendo assim, o documento assume os cursos técnicos integrados como política fundamental de sua atuação, portanto, é necessário:

1. Estabelecer diretrizes institucionais para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, no âmbito das instituições vinculadas ao Conif, em todos os *campi*, aprovadas no Conselho Superior, até dezembro de 2019.
2. Garantir, até 2022, que, da previsão de 50% do total de vagas para os cursos técnicos (art. 8º da Lei nº. 11.892/2008), no mínimo 55% delas sejam destinadas a cursos técnicos integrados ao ensino médio para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos,

¹¹² Sobre isso, ver matéria “**Governo retira de tramitação proposta da área educacional elaborada por gestão Temer**”, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/573636-GOVERNO-RETIRA-DE-TRAMITACAO-PROPOSTA-DA-AREA-EDUCACIONAL-ELABORADA-POR-GESTAO-TEMER.html>. Acesso em 09 de abril de 2019.

preferencialmente, em todos os *campi* de cada instituto. (FDE/CONIF, 2018, p. 15)

Sobre a organização e planejamento curricular o documento prevê:

3. Revisar, até o término do ano de 2021, todos os projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, adotando os princípios da formação humana integral, a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 e as Diretrizes Institucionais como base da organização administrativa, didática e pedagógica dos cursos.
4. Elaborar o perfil profissional dos cursos técnicos integrados, considerando o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), complementando, se necessário, com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).
5. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral.
6. Assegurar, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, atividades didático-pedagógicas que articulem ensino, pesquisa e extensão.
7. Garantir a realização de práticas profissionais que possibilitem ao estudante o contato com o mundo do trabalho e assegurem a formação teórico prática intrínseca ao perfil de formação técnica, por meio de atividades profissionais, projetos de intervenção, experimentos e atividades em ambientes especiais, tais como: laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês, dentre outras.
8. Garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e as metodologias integradoras e possibilite a inserção e o desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes.
9. **Prever, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, carga horária específica para Prática Profissional Integrada (PPI)¹¹³, a ser desenvolvida ao longo do curso, a fim de promover o contato real e/ou simulado com a prática profissional pretendida pela habilitação específica. Além disso, articular a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica com foco no trabalho como princípio educativo. (Grifo nosso)**
10. **Estabelecer, a partir da definição do perfil do egresso, os saberes necessários para composição das ementas e posterior organização dos componentes curriculares e distribuição de carga horária, de modo a garantir a complementariedade dos saberes e evitar sobreposições e repetições de conhecimentos**
11. Estabelecer nas ementas as ênfases tecnológicas dos componentes curriculares (conteúdos fundamentais para o perfil de formação estabelecido) e as áreas de integração curricular.
12. Avaliar pedagogicamente a real necessidade da exigência de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, considerando as condições internas e externas, o perfil do egresso, a carga horária e a avaliação compatíveis com a formação técnica de nível médio, evitando a obrigatoriedade, sempre que for possível.
13. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, o Estágio

¹¹³ Entende-se como Prática Profissional Integrada – PPI a metodologia de trabalho prevista no Projeto Pedagógico do Curso que se destina a promover a articulação entre os conhecimentos trabalhados nos diferentes componentes trabalhados nos diferentes componentes curriculares, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação. A PPI não é um componente curricular, mas uma atividade interdisciplinar que integra a carga horária dos componentes curriculares. (FDE/CONIF, 2018, p. 16)

Curricular Supervisionado não Obrigatório como forma de oportunizar aos estudantes a possibilidade de contato com o mundo do trabalho.

14. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, a Pesquisa e Extensão como princípios pedagógicos alinhados ao perfil de formação do curso, a fim de contribuir para a formação humana integral.

15. Estabelecer práticas avaliativas formativas, processuais, integradas e interdisciplinares, buscando a superação do modelo exclusivamente individualizado e fragmentado. (FDE/CONIF, 2018, p. 15-17)

Destacamos o item 9 uma vez essa proposta de atividade interdisciplinar denominada Prática Profissional Integrada (PPI) apresenta-se como uma outra metodologia integradora que vem complementar e, sobretudo, ampliar a proposta de projeto integrador que vem sendo desenvolvido nos IFs, conforme apresentamos anteriormente. E, chamamos a atenção, para a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos gerais e específicos prevista nesse item. Esse tipo de integração atenderia de fato as necessidades de um currículo integrado para uma formação integral no ensino médio. Nesse sentido, está sendo elaborado e discutido um currículo de referência para toda a Rede Federal em regime de cooperação, colaboração e integração.¹¹⁴

Notamos que as instituições que fazem parte da Rede Federal perceberam a necessidade de construir um currículo de referência que dialoga com as Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio principalmente quando passaram a analisar o êxito e a permanência dos estudantes nesse nível de ensino, neste momento em que se discute reforma do ensino médio e base nacional comum curricular. Conforme disposto no item 10, é necessário olhar para o perfil do aluno egresso para escolher os saberes essenciais que irão compor o currículo. É preciso analisar quem são os alunos que se formam na Rede Federal e acima de tudo garantir-lhe uma formação integral. Destacamos também os saberes necessários ou essenciais disposto como o princípio organizador do currículo e não competências ou habilidades a serem desenvolvidas.

Portanto, faz-se necessário apostar na reconstrução da identidade própria da formação técnica de nível médio na Rede Federal que seja significativa para os

¹¹⁴ O IFSP está promovendo encontros com toda a comunidade escolar para construção coletiva do seu currículo de referências. Nos dias 5 e 6 de novembro de 2019, no campus Suzano do IFSP, tivemos o Encontro de Formação Pedagógica com a presença do Prof. Dr. Dante Henrique Moura do IFRN, com o objetivo de prosseguir com as atividades de criação do Currículo de Referência.

destinatários. Nesse sentido, concordamos com Lima (2018)¹¹⁵ que a construção do currículo referência exige olhar os conhecimentos específicos de cada área da formação básica e profissional; as questões metodológicas que envolvem problematização, contextualização e interdisciplinaridade; a integração entre as áreas a partir de uma concepção de ensino humanística. Por isso, conforme afirmado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹¹⁶ do IFSP: buscamos um currículo que contemple os aprofundamentos dos conhecimentos científicos (esperados para a etapa educacional) e os objetivos da formação profissional numa perspectiva de integração destas dimensões.

No que se refere a duração e carga horária dos cursos as Diretrizes Indutoras preveem:

16. Organizar os cursos, prioritariamente, com duração de três anos, incluída a possibilidade de realização do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório, ao longo do curso, quando previsto.
17. Elaborar, até o fim de 2020, Matriz de Referência Institucional para a organização dos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados dos diferentes *campi*, considerando formação específica comum para os cursos de mesma habilitação profissional na instituição e formação diversificada conforme contexto local e regional de atuação de cada *campus*.
18. Adotar como referência de carga horária dos cursos técnicos integrados as estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com um máximo de 5% sobre a carga horária total, excluída a carga horária do Estágio Supervisionado Obrigatório, quando previsto. (FDE/CONIF, 2018, p. 17)

O documento ainda propõe uma política sistêmica de formação e de permanência e êxito:

19. Implantar política sistêmica de formação continuada dos profissionais da educação da instituição, direcionada aos fundamentos pedagógicos da Rede Federal, assumindo os princípios da formação humana integral, com o objetivo de promover o aprimoramento profissional, de forma permanente e vinculada ao planejamento institucional.
20. Garantir condições de tempo e espaço pedagógicos, preferencialmente, de um turno semanal para:
 - a) reuniões de curso necessárias para o acompanhamento e a efetivação do currículo integrado;
 - b) realização do planejamento integrado dos componentes curriculares;
 - c) formação continuada dos servidores, em serviço, com propósito de favorecer a apropriação dos princípios que fundamentam as teorias e as práticas inerentes ao currículo integrado.
21. Implementar e consolidar o Plano de Permanência e Êxito (PPE) com vistas ao desenvolvimento de estratégias e ações efetivas nas dimensões de

¹¹⁵ Palestra Proferida pela pedagoga Glaucia Lima – IFMS “**Concepções e conceitos que envolvem o desenvolvimento do currículo de referência**” durante o II Encontro de Formação Pedagógica para o Currículo de Referência do IFSP em 10 de abril de 2019.

¹¹⁶ PDI-IFSP 2014-2018 disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>. Acesso em 11 de abril de 2019.

ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil, considerando os aspectos educacionais e psicossociais do estudante.

22. Garantir aos estudantes com necessidades específicas o pleno acesso ao currículo, promovendo a permanência na instituição e o êxito em sua trajetória acadêmica, de forma a favorecer a conquista e o exercício de sua autonomia.

23. Garantir, na instituição, o acompanhamento, a avaliação e o apoio à implantação das Diretrizes Institucionais para o fortalecimento do ensino médio integrado e a formação humana integral. (FDE/CONIF, 2018, p. 17-18)

O projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal, ainda que incipiente, e com muitos desafios, a serem enfrentados, tem sido defendido por alguns pesquisadores da educação como ousado e original. Por isso, concordamos com Araújo e Silva (2017, p. 12) que o Ensino Médio Integrado é uma forma de resistência e de transformação: “é de resistência a um modelo de escola que opera pela lógica da exclusão [...] sendo um projeto que visa à transformação individual e social. [...] Sendo assim, é um projeto de formação integral comprometido com o desenvolvimento social, cultural e econômico do país”. (Araújo e Silva, 2017, p. 12)

Reiteramos aqui a necessidade de resistir frente as ameaças dos governos recentes na forma de medidas e projetos de lei que atacam as conquistas do ensino médio integrado dos IFs. Nesse sentido, “os desafios a serem enfrentados, pelas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, implicam em não se dobrar de imediato, mas se valer de sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica para defender seus princípios, seus propósitos e seus projetos”. (RAMOS, 2017, p. 22)

2.4 O espanhol como língua estrangeira na educação profissional de nível médio brasileira

Inicialmente apresentamos um breve panorama sobre o ensino de língua espanhola na Rede Federal. Primeiro tomamos como exemplo o caso do CEFET do Rio de Janeiro para mostrar as origens do ensino de espanhol na educação profissional. Depois, nos ateremos a oferta de espanhol no ensino médio integrado ao técnico dos IFs a fim de demonstrar o espaço e o papel da língua espanhola nessa modalidade de ensino, as diferentes perspectivas de ensino adotadas, além de defender a perspectiva de ensino que consideramos mais adequada para atender as necessidades de uma formação

integral considerando os princípios expostos anteriormente. Então, apresentaremos algumas práticas de ensino utilizadas pelos professores de língua espanhola no ensino médio integrado dos diferentes campi dos IFs, a variedade da oferta de língua espanhola nessa modalidade de ensino e, por fim, defenderemos como o letramento crítico vai ao encontro dos pressupostos para o ensino de língua estrangeira em uma formação integral de nível médio profissionalizante.

De acordo com Silva Júnior (2018, p. 28), “a presença do ensino de língua estrangeira na educação profissional brasileira não tem uma data precisa e nem sequer uma história fielmente registrada. Sabemos que foi a partir do ano de 1978 com a criação e implementação do Projeto Nacional de Inglês Instrumental (ESP)¹¹⁷, liderado pela PUC-SP¹¹⁸. Portanto, por volta da década de 70 foi quando se começou a falar em ensino instrumental no Brasil. As iniciativas implementadas por esse projeto que duraram até 1989, com o patrocínio do governo britânico e de órgãos como a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico no Brasil, contribuíram para o desenvolvimento dessa abordagem de ensino nas Escolas Técnicas Federais. Segundo Bedin (2017, p.72), ao cessar o patrocínio esse Projeto transformou-se no Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais, que permanece ativo incluindo o ensino de português, espanhol, francês e alemão.

No caso do espanhol para fins específicos, desde seu ingresso na Espanha na década de 80, há várias denominações como Espanhol Profissional e Acadêmico, Espanhol com Fins Acadêmicos e Espanhol com Fins Profissionais. Bedin (2017, p. 73) destaca que, o primeiro caso, consiste no desenvolvimento de tarefas relacionadas ao contexto universitário como produção de textos (resumos, monografias, etc.) e compreensão de discursos (seminários, palestras, etc.). Já o segundo, está relacionado ao uso da língua em âmbito laboral, em setores como hotelaria, indústria e negócios, por exemplo.

¹¹⁷ O Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental (*English for Specif Purpose – ESP*) em Universidades Brasileiras iniciou em 1980, no primeiro seminário nacional, que reuniu os recém-chegados especialistas, Tony Deyes, John Holmes e Mike Scott, e os coordenadores das vinte Universidades participantes, decidiu-se que o programa de desenvolvimento de professores seria implementado, principalmente em forma de seminários regionais e locais. O Projeto contou com duas fases: a primeira de 1978 a 1980 e a segunda de 1980 a 1985. Mais informações sobre esse Projeto disponíveis em: <https://www.pucsp.br/lael/cepril/workingpapers/>. Acesso em 16 de abril de 2019.

¹¹⁸ Original: “La presencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación profesional brasileña no tiene una fecha precisa y ni siquiera una historia fielmente registrada. Sabemos que fue a partir del año 1978 con la creación e implementación del *Projeto Nacional de Inglês Instrumental* (ESP) liderado por la *Pontificia Universidade Católica de São Paulo* (PUC-SP)” (SILVA JUNIOR, 2018, p. 28)

Foi nesse último sentido que vimos o surgimento da língua espanhola no contexto da educação profissional no Brasil. Por isso, tomamos como exemplo o caso do CEFET/RJ citado por Silva Junior (2018), onde a disciplina de espanhol se insere na instituição devido a abertura do curso Técnico de Turismo no ano de 2002:

[...] na história do CEFET/RJ, o curso Técnico de Turismo representa um importante marco na estrutura interna da instituição, porque constitui o primeiro curso da área de humanas a ser oferecido pelo centro [...] a escola não contava com nenhum professor da área de Turismo e de Língua Espanhola. O curso começa suas atividades com professores substitutos das duas áreas. [...] Naquela época, as línguas estrangeiras eram ofertadas como disciplinas obrigatórias desde o primeiro período do curso. Algumas discrepâncias entre as duas línguas estrangeiras são notórias desde o momento da confecção da estrutura do curso, pois a disciplina de Espanhol constava de dois períodos com carga horária de 36h/a cada, totalizando 72h/a da grade do curso, em contraposição ao Inglês com quatro períodos somando uma carga horária de 144h/a. (SILVA JÚNIOR, 2018, p. 17)

Silva Junior (2018) ainda destaca que o primeiro professor efetivo de espanhol ingressou no CEFET/RJ por meio de concurso público somente em 2005, até aquele momento os docentes de espanhol eram substitutos e a disciplina constava apenas na grade curricular do terceiro ano do Curso Técnico de Turismo. Portanto, observamos que antes da criação dos IFs em 2008, o espanhol esteve presente como língua estrangeira nas escolas técnicas e nos CEFETs através de cursos técnicos da área de turismo e hotelaria através de uma abordagem de línguas para fins específicos. Sobre isso comenta Silva Junior (2018, p. 31):

Isso demonstra, de modo geral, a presença de docentes de espanhol na história da educação profissional e vincula a sua atuação aos cursos técnicos, cuja abordagem de trabalho para o ensino de línguas tinha como base os pressupostos do ensino instrumental ou para fins específicos, tendo em conta a herança dos companheiros de língua inglesa atuantes na Rede Federal e participantes do Projeto Nacional de Inglês Instrumental (ESP) (SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2018, p.31)

É importante destacar que nesse período o curso técnico de turismo não era oferecido na forma integrada, isso só veio a acontecer a partir de 2014. No entanto, desde 2005, com a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola devido a lei 11.161, a disciplina permaneceu na grade curricular de todos os cursos técnicos até 2014, quando, contraditoriamente, iniciou-se o ensino médio integrado ao técnico no campus, segundo Silva Junior (2018):

Desde 2014 a disciplina foi retirada do currículo escolar obrigatório por causa do início no campus sede do Ensino Médio Integrado, cuja proposta se resume a articulação entre a formação propedêutica e a técnica em uma única matriz de formação. Depois da exposição das propostas pedagógicas de cada disciplina de formação geral e técnica, os grupos de trabalho preponderaram sobre a aproximação e pertinência das disciplinas e conteúdos na formação profissional do futuro técnico. Com isso, a disciplina de língua espanhola obteve aprovação somente no curso técnico de turismo e foi retirada dos demais cursos técnicos integrados. A justificativa foi a de que o aluno não necessitaria da língua espanhola na sua atuação futura como técnicos em construção civil, eletrônica, telecomunicações ou administração, por exemplo, para citar algumas carreiras. (SILVA JUNIOR, 2018, p. 31-32. Tradução nossa)¹¹⁹

Observamos que, paradoxalmente, o início dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no CEFET/RJ, também marcam o fim da oferta de espanhol naqueles cursos que, justamente, deveriam oferecer uma formação humana e integral para atuar em sociedade, conforme a própria concepção de ensino integrado exposta anteriormente. É importante destacar também, que essa retirada do espanhol do currículo do CEFET/RJ aconteceu mesmo antes da promulgação da lei 13.415/2017 que revoga a Lei do Espanhol. Sendo assim, chamamos a atenção para o papel que o espanhol ocupava nos cursos técnicos dessa instituição, como equivocadamente uma disciplina dispensável à formação integral. Além disso, destacamos a visão reducionista de um ensino puramente utilitarista em detrimento de uma formação humana que compreende a função social da aprendizagem de uma língua estrangeira como o espanhol. Essa visão tecnicista reforça a ideia de formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado, visando exclusivamente a formação para o trabalho, separada da formação geral o que contraria os princípios do ensino integrado.

Após a exclusão do currículo integrado, houve uma iniciativa de oferta do espanhol no formato de oficinas temáticas optativas, para trabalhar leitura, gêneros discursivos, conversação, cinema entre outros temas, no campus sede do CEFET/RJ, segundo Silva Junior (2018). Porém, essa proposta permaneceu apenas durante o ano de

¹¹⁹ Original: “Cabe resaltar que, desde el 2014, la asignatura se retiró del *currículum* escolar obligatorio por causa del inicio en el *campus* sede de la Enseñanza Secundaria Integrada, cuya propuesta se resume a la articulación entre la formación propedéutica y la técnica en una única matriz de formación. Después de la exposición de las propuestas pedagógicas de cada asignatura de formación general y técnica, los grupos de trabajo ponderaban sobre la aproximación y pertinencia de tales asignaturas y contenidos en la formación profesional del futuro técnico. Con eso, la asignatura de lengua española obtuvo aprobación solamente en el programa del curso técnico de Turismo, y se retiró de los demás cursos integrados. La justificación fue la de que los alumnos no necesitarían la lengua española en su actuación futura como técnicos en construcción civil, electrónica, telecomunicaciones administración, por ejemplo, solo para citar algunas carreras” (SILVA JUNIOR, 2018, p.31-32)

2014, pois, o próprio departamento de ensino médio e técnico não contribuiu para que esse projeto se efetivasse.

Para a forma de ensino médio integrado ao técnico formalizada pelo decreto nº5.154/2004 se efetivar na prática, cabe à cada instituição ofertante dessa modalidade de ensino incluir em seu projeto pedagógico assim como nos currículos dos cursos de nível médio integrado “o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004). Ou seja, a instituição deve tomar como referência um currículo que articule suas disciplinas de tal forma que essa articulação promova uma verdadeira integração entre as partes que o compõem. A educação profissional técnica de nível médio realizada na forma integrada com o ensino médio:

[...] deve ser considerada como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada a ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. (BRASIL, 2004, p.10).

Dessa forma, espera-se que, nessa modalidade de ensino, o aluno tenha uma formação para o trabalho e ao mesmo tempo seja formado enquanto cidadão no mundo.

A proposta de ensino médio integrado ao técnico oferecido pelos IFs, em sua criação, pautou-se principalmente no referido Decreto nº5.154/2004, que estabeleceu as bases legais para a integração da educação profissional à formação geral, assim como no Documento Base para Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado (2007), que propõem-se a contextualização dos embates que estão na base da opção pela formação integral do trabalhador, expressa no Decreto no 5.154/2004, apresentando os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.

O Documento Base (2007) apresenta como concepções e princípios cinco eixos: formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo e a relação parte-totalidade na proposta curricular. Além disso, o documento prevê implicitamente a formação de um aluno que tenha uma visão crítica do mundo que o cerca uma vez que “a formação de um sujeito crítico surge como elemento inerente a interdisciplinaridade, pois esse constante diálogo entre as disciplinas

contribui para a formação de um aluno que saiba relacionar e transferir saberes” (ZOLIN-VEZS, 2010, p.4)

Observamos, portanto, desde os primeiros documentos que orientam o ensino médio integrado ao técnico na Rede Federal, uma preocupação com a formação geral indissociável da formação para o trabalho. Com a proposta dos IFs em ofertar educação integrada ao ensino médio, percebe-se uma tentativa de minimizar a desigualdade de classes e a dualidade que existe nas escolas brasileiras. “É uma proposta que integra formação geral, técnica e política, tendo como princípio educativo o trabalho. Desse princípio, na organização curricular, decorrem os outros dois pontos importantes do currículo integrado: a ciência e a cultura”. (CUNHA e LOURENÇO, 2017, p. 171)

Com essa integração, possibilita-se ao aluno estudar os problemas de uma área profissional em suas múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica. De acordo com Zolin-Vesz (2010) isso implica, conceber a interdisciplinaridade como necessidade e como princípio organizador do currículo. O autor defende o ensino de língua estrangeira no ensino médio integrado como fundamental para a integração e a articulação com as outras disciplinas de forma interdisciplinar:

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras neste contexto, contribuiriam para a compreensão dos aspectos referentes à possibilidade de formular contradiscursos a toda e qualquer forma de dependência e desigualdade [...]o ensino de língua estrangeira no ensino médio profissionalizante não seria o de apenas possibilitar a compreensão de textos técnicos na língua alvo e aulas sobre estratégias de leitura, mas possibilitar a compreensão dos discursos produzidos na língua em questão sobre aspectos sócio-políticos referentes ao mundo do trabalho. (ZOLIN-VESZ, 2010, p. 2)

Concordamos com Zolin-Vesz (2010) que o professor de língua estrangeira na pós-modernidade¹²⁰ deve estar mais preocupado com a formação do aluno para que saiba utilizar a língua estrangeira, que não se limite a aspectos exclusivamente linguísticos, mas que seja capaz de perceber as relações de poder que fazem parte de qualquer língua. Por isso,

O professor, além de ter o conhecimento específico, deve assumir seu papel social e, dessa forma, levar conhecimento histórico, cultural, político e social para seus alunos compreenderem as ideologias que movem as questões sociais que influenciam as pessoas no dia a dia fazendo com que elas representem, interpretem, compreendam e façam senso de algum aspecto da

¹²⁰ Segundo o autor, o termo pós-moderno é utilizado aqui na concepção de Habermas (1993).

existência social. Isso é possível com uma formação crítica. (ZOLIN-VESZ, 2010, p.5).

Nesse sentido, o papel do ensino das línguas estrangeiras no contexto do ensino médio integrado dos IFs é o de contribuir para formação humana integral do aluno enquanto cidadão inserido na sociedade, na medida em que o sujeito consegue construir sentidos através da língua em questão e relacioná-los ao seu contexto sócio-político e laboral.

Por isso, o ensino de língua estrangeira dentro de uma perspectiva crítica a partir de uma proposta interdisciplinar parece ir ao encontro das concepções e princípios do ensino médio integrado ao técnico oferecido pela Rede Federal. Dessa forma, “a prática em sala de aula deve estar pautada em teorias que possibilitem a reflexão do papel do aluno enquanto agente transformador por meio do uso de textos que realmente mexam com as crenças cristalizadas e promovam novas reflexões para a vida e para o trabalho” (ZOLIN-VESZ, 2010, p. 7)

Acreditamos, portanto, que os princípios do letramento crítico aplicados as práticas em sala de aulas de língua estrangeira, integrados ou não à outras abordagens de ensino, são os pressupostos teóricos mais condizentes com a proposta de ensino médio integrado defendida pelos IFs. No entanto, reconhecemos que há outras perspectivas e práticas de ensino de línguas estrangeiras no currículo integrado. Por isso, mostraremos a seguir alguns exemplos de práticas de ensino de língua espanhola nos diversos campi dos IFs pelo Brasil a fim de revelar o papel dessa língua estrangeira na formação integral, as perspectivas e/ou abordagens de ensino utilizadas e o lugar que a língua espanhola tem ocupado no currículo integrado dessa instituição.

Cunha e Lourenço (2017, p. 163) ao tratar sobre o ensino de língua espanhola no currículo integrado na educação profissional e tecnológica, no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), campus Paracatu e Uberaba, destacam que a língua espanhola surge neste contexto como uma disciplina que espera contribuir para a formação cidadã e profissional do aluno. É muito mais que “[...]uma simples ferramenta, um instrumento que pode levar à ascensão, é preciso entendê-la como um meio de integrar-se e agir como cidadão” (BRASIL, 2006, p. 147 *apud* CUNHA e LOURENÇO, 2017, p. 172)

As professoras defendem que “a prática educativa não pode ser compreendida somente em sua dimensão instrumental, desconsiderando seu sentido ético e sua intencionalidade política”(CUNHA e LOURENÇO, 2017, p. 172). Concordamos com

elas que o espanhol não pode ser considerado como uma disciplina para fins específicos no ensino médio integrado, portanto, deve integrar-se as demais disciplinas na formação integral e humana do aluno. E, assim como as autoras, “acreditamos que a língua espanhola é fundamental para compor, juntamente a outros componentes curriculares uma educação voltada para realização plena do ser humano”(CUNHA e LOURENÇO, 2017, p. 172).

Sobre a perspectiva de ensino adotada, as professoras acreditam que língua estrangeira vai além da gramática e afirmam que a interdisciplinaridade e a ações de extensão são “aliadas” para trabalhar a língua espanhola no currículo integrado:

Para se cumprir a função da LE nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, explorar a interdisciplinaridade pode ser uma “aliada” para contornar os desafios ao ensinar essa língua. Com uma carga horária anual de 27h e 32,2h, respectivamente, nos campi Uberaba e Paracatu compreendendo uma aula semanal de 40 ou 50 minutos, e todas as questões didático-pedagógicas que envolvem um curso técnico integrado ao ensino médio, percebe-se um desdobramento por parte do professor de LE e do aluno, para cumprir com o que é proposto no Projeto Pedagógico de um curso. (CUNHA e LOURENÇO, 2017, p. 172).

Percebe-se, portanto, a escolha pela interdisciplinaridade como prática de ensino de língua espanhola no ensino médio integrado ao técnico nesses campi. Para as professoras, a abordagem interdisciplinar só acontece se for coletiva, democrática e participativa. Elas também ressaltam que “interdisciplinaridade não é somente ‘unir’ disciplinas, é reconhecer que toda disciplina tem o seu valor e todo conhecimento é importante” (CUNHA e LOURENÇO, 2017, p. 172). Além disso, elas afirmam que é salutar que o professor acredite e entenda essa modalidade de ensino para atingir a missão da EPT:

Como professoras dessa modalidade e como pesquisadoras, afirmamos que para formar esse aluno defendido pela EPT é relevante ultrapassar as barreiras da sala de aula e dos muros da escola. Tem-se que superar os desafios dos 40/50 minutos semanais de aula, do número excedente de alunos por turma e de todos os afazeres didático-pedagógicos [...] A partir desse reconhecimento, deve se atentar para construção de um projeto de curso que atenda à sociedade e, assim, partir para a construção do seu currículo. E isso, de forma a integrar as disciplinas do curso. (CUNHA e LOURENÇO, 2017, p. 172-173).

Concordamos com as professoras do IFTM que a língua estrangeira, nesse caso o espanhol, deve ir além da gramática para cumprir sua função nos cursos técnicos integrados ao ensino médio uma vez que “a proposta dos IFs ao ofertar a LE no ensino

integrado, é oportunizar uma formação adequada que amplie, no aluno, as oportunidades de crescimento pessoal, acadêmico e profissional” (CUNHA e LOURENÇO, 2017, p. 173).

Portanto, o desafio imposto ao professor de espanhol dos IFs é o de formar cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela incluir-se. Ou seja,

[...] formar cidadãos que compreendem a realidade, que possam atuar como profissionais capazes de dirigir e controlar quem dirige. Na sociedade atual, somente a formação profissional e tecnológica não é suficiente para construção desse caminho. Essa é uma proposta de educação que vai além. Percebe-se, na EPT, um conjunto de valores que busca potencializar o ser humano. É formar um cidadão não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho. E é nesse espaço que a LE tem o seu valor para *el hecho y dicho*: buscar referenciar nas políticas públicas que norteiam a sua aplicabilidade e transmitir o seu potencial para aquele que espera encontrar, na educação, o seu reconhecimento – o nosso aluno. (CUNHA e LOURENÇO, 2017, p. 174)

Nesse sentido, a função principal da língua espanhola é o de contribuir para formação do cidadão levando o aluno a integrar-se ao mundo de forma crítica e reflexiva.

As professoras defendem ainda que há objetivos comuns entre a proposta do ensino integrado na EPT e a proposta da escola unitária de Gramsci. Em síntese, a ideia de escola unitária deveria ser organizada, segundo Gramsci, de modo que o estudo fosse feito coletivamente, para que professores e alunos busquem juntos o conhecimento. Dessa forma a escola promoveria a autonomia do aluno e a autodisciplina intelectual. Segundo Cunha e Lourenço (2017, p. 169), a proposta da escola unitária tem o fim único de articular formação profissional e educação humanista assim como o ensino médio integrado da Rede Federal. Gramsci expôs que uma solução deveria seguir esta linha:

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1991, p. 118 *apud* BEZERRA, 2013, p.44).

Nesse sentido, para Gramsci, o processo de trabalho como princípio educativo seria imprescindível para a formação de novos intelectuais orgânicos para a classe trabalhadora que, organizada, concretizaria o ideal de uma sociedade emancipadora. As

reflexões gramscianas acerca do trabalho como princípio educativo da escola unitária, corresponderiam à educação básica brasileira, mais especificamente aos níveis fundamental e médio e sua articulação com o ensino profissional.

Além do IFTM, encontramos também aplicações de propostas interdisciplinares no ensino de língua espanhola no Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Pinhais. É interessante destacar que esse é considerado o primeiro campus trilingue da Rede Federal o qual oferece dois cursos técnicos integrados ao ensino médio. De acordo com Silva, Martins e Martins (2017, p.355), professores de línguas do referido campus, o projeto trilingue está em processo de constante reformulação. Nas 1ª. e 2ª. séries do ensino médio, os alunos tem semanalmente quatro aulas de cada língua estrangeira (inglês, espanhol e suas respectivas literaturas), nas outras séries há redução da carga horária gradativamente: 3ª. Série 3 aulas e 4ª. Série 2 aulas de cada língua estrangeira por semana.

Os professores destacam que não seguem uma metodologia pré-determinada em suas aulas pois, consideram aspectos como número de alunos por sala, nível de conhecimento da língua assim como particularidades dos cursos ao planejarem o curso. No entanto, no projeto pedagógico dos cursos há referência a metodologia integradora que prevê as línguas estrangeiras articuladas as demais disciplinas do currículo:

A metodologia de estudo dos idiomas inglês e espanhol, intensiva e integrada aos demais conteúdos, e não exclusivamente como componente curricular isolado, possibilita ao estudante do IFPR, encerrar o ensino médio aptos à comunicação nos idiomas oferecidos, representando um grande diferencial para a formação enquanto cidadão. (BRASIL, 2014, p. 28 *apud* SILVA et al, 2017, p. 256).

Como prática integradora, os professores optaram por trabalhar a interdisciplinaridade nos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no IFPR apoiando-se nas teorias de Japiassú (1976) sobre interdisciplinaridade como processo interativo e de Michael Gibbons (1997) sobre novas formas de organização dos saberes, além do que está previsto nos documentos que orientam o ensino de línguas de forma geral como as OCEM (2006) e os PCN+ (2002), os quais apresentam uma breve discussão sobre o ensino de línguas a partir da interdisciplinaridade. Os professores afirmaram que um dos principais motivos que os levaram a fazer essa escolha metodológica foi “a percepção de que o objetivo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira na escola regular necessita ultrapassar a crença de que o foco em estruturas linguísticas é suficiente para uma aprendizagem plena” (SILVA *et al*, 2017, p. 358)

Ou seja, ensinar línguas estrangeiras de modo integrado a outros saberes, neste caso a outras disciplinas, ultrapassa uma visão utilitarista de língua e ensino, partindo do pressuposto de que o conhecimento não é estanque e apresenta relação com outros tipos de saberes. Tem-se em mente que a construção do saber se dá de modo coletivo e através de processos de troca e ressignificação constantes. Deste modo a metodologia interdisciplinar não permite somente a articulação de uma ou mais disciplinas, mas sim a articulação de diferentes vozes e múltiplos olhares sob o mesmo aspecto/tema, viabilizando em sala de aula diferentes maneiras de perceber e conceber o mundo. (SILVA *et al*, 2017, p. 357)

Embora os próprios professores reconheçam que a interdisciplinaridade não pode ser considerada como uma prática de ensino de línguas estrangeiras perfeita para todos os contextos de aprendizagem, eles acreditam que essa prática atende as considerações dos projetos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado do IFPR. Nesse sentido, os professores propõem atividades de leitura, escrita e prática oral nas aulas de língua em espanhola através da metodologia interdisciplinar, realizadas em parceria com outras disciplinas do currículo. Eles desenvolveram, por exemplo, a produção de perfil no Facebook com temática histórica e a leitura e apresentação de um romance histórico em língua espanhola¹²¹, juntamente com o professor de história do campus.

Já no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Bento Gonçalves, a disciplina de língua espanhola está na grade curricular dos cursos técnicos de nível médio e é oferecida nos 2º e 3º anos. A cada ano correspondem dois períodos semanais de 48 minutos, totalizando uma carga horária de 80h anuais. De acordo com as docentes Glenda Cáceres e Natalia Labella-Sánchez (2017, p. 367), após uma série de questionamentos e debates sobre os objetivos e as necessidades dentro e fora do contexto escolar, os estudantes optaram por aulas de espanhol com foco na leitura. Portanto, vemos que, nesse caso, a escolha foi feita pelos alunos e não pelo professor da disciplina de língua estrangeira.

Então, o ensino de espanhol por meio de gêneros textuais, acabou sendo o elemento integrador das atividades desenvolvidas nessa modalidade de ensino. As professoras relataram em artigo¹²² a experiência didática de aulas de língua espanhola no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio que ocorreu entre os anos de

¹²¹ Essas atividades foram descritas com riqueza de detalhes, reprodução de falas e impressões dos alunos no artigo intitulado “O ensino de língua espanhola no Instituto Federal do Paraná através da perspectiva interdisciplinar: diálogos possíveis” parte da coletânea **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas**, organizada por Silva Junior (2017).

¹²² O artigo “Experiências de ensino de espanhol por meio de gêneros de texto nas modalidades subsequentes e integrada no IFRS” também está inserido na coletânea **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas**, organizada por Silva Junior (2017).

2013 e 2014, cujo objetivo, segundo Cáceres e Labella-Sánchez (2017, p. 366), foi desenvolver a capacidade do aluno de se posicionar diante de fatos sociais (incluídas as questões do mundo do trabalho, relevantes para sua formação técnica) e de refletirem criticamente a respeito dos temas discutidos.

Cáceres e Labella-Sánchez (2017, p. 367) apresentaram uma unidade didática¹²³ realizada a partir da temática “africanos em América” que foi desenvolvida em oito períodos de aula durante quatro semanas de dois períodos cada. Ao longo das aulas a docente trabalhou gêneros de textos variados como a canção “*Tocá tango*” de Juan Carlos Cáceres e o prólogo do livro “*Africanos y afrodescendientes del Rio de la Plata*” de Miguel Angel Rosa. Observamos que algumas perguntas elaboradas pelas docentes, buscavam analisar as relações sociais estabelecidas no contexto de produção do texto através de questões como *¿quién(es) escribe(n)? e ¿a quién(es) escribe(n)?*, e outras conduziam a uma leitura crítica buscando entender quem era o autor do texto, por exemplo.

No caso do Instituto Federal Farroupilha, a docente de língua espanhola Verônica Wegner, optou por trabalhar a integração curricular através de gêneros discursivos nas aulas de espanhol. Ela revela que essa prática foi defendida em sua dissertação de mestrado intitulada “Gênero notícia digital nas aulas de espanhol: uma proposta e integração entre disciplinas básicas e técnicas de currículos integrados”. Nesse caso, portanto, o recurso didático escolhido foi o trabalho com o gênero discursivo notícia digital, no qual a docente procurou destacar os conteúdos e temas relacionados ao curso Técnico em Alimentos integrado ao ensino médio para propor uma sequência didática¹²⁴ adequada a realidade do curso em questão. Dessa forma,

¹²³ Consideramos a definição de unidade didática de Matos (2014 *apud* Silva Júnior, 2019) como um bloco de atividades de pensamento que têm como característica a flexibilidade. O desenho da unidade se fundamenta de forma semelhante as etapas do planejamento docente: pensar em objetivos, escolher temas, propor exercício e por fim, propor a avaliação reflexiva cujas atividades tem a função de desenvolver a consciência crítica e intercultural dos aprendizes. Do original: “un bloque de actividades de pensamiento que tiene como característica la flexibilidad. El diseño de la unidad se fundamenta semejante las diferentes etapas de la planificación docente: pensar objetivos, elegir temas y textos, proponer ejercicios y, por fin, proponer la evaluación reflexiva” (MATOS, 2014, p.177 *apud* SILVA JUNIOR, 2019). Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/secuencia-o-unidad-didactica/>. Acesso em 25 de setembro de 2019.

¹²⁴ Consideramos a definição sequência didática de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), segundo os autores a sequência didática é um conjunto de atividades desenvolvidas a partir de um gênero textual oral ou escrito com o objetivo de explorá-los para que o aprendiz consiga dominá-lo em determinada situação comunicativa e também amplie sua capacidade crítica e argumentativa. Na sequência didática as características e estruturas linguísticas do gênero são trabalhadas de modo sistemático e com profundidade no bloco de atividades. Do original: “Según los autores, la secuencia es un conjunto de actividades escolares diseñadas a partir de un género textual oral o escrito con el objetivo de explotarlos para que el aprendiz

Pretendeu-se de maneira específica que os alunos reconhecessem e diferenciassem as estruturas linguísticas próprias da língua falada e da escrita, que mantivessem contato com a linguagem especializada da área de seu curso técnico e desenvolvessem a competência da leitura e da escrita, para isso fora realizada proposta de atividades utilizando textos pertencentes ao gênero notícias, direcionados ao currículo dos cursos técnicos integrados. (WEGNER, 2017, p. 380)

Observamos que nessa proposta de integração, a professora buscou desenvolver atividades¹²⁵ em sequências didáticas originais a partir de textos retirados do periódico espanhol *El país*, que mantivessem estreita relação com a área técnica do curso de nível médio integrado. Notamos que as referidas atividades apresentadas no artigo estão centradas em exercícios interpretativos de localização de informações, gramaticais, de ampliação de vocabulário e respostas orais. No entanto, nessas sequências didáticas, não observamos nenhuma atividade voltada para reflexão crítica do aluno, questões problematizadoras que permitissem construções de sentido a partir do contexto do aluno para sua formação enquanto cidadão.

Também encontramos uma prática de ensino-aprendizagem de espanhol no ensino médio integrado através de gêneros discursivos por um viés enunciativo, com base nas propostas de Mainguenu, Almeida, Giorgi e Sant’anna, no trabalho com tipos textuais (Marcuschi) e gêneros do discurso (Bakhtin) desenvolvida pelos docentes Caldas *et al* (campus Rio de Janeiro), Gil (campus Volta Redonda) e Oliveira (campus Paracambi) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

De acordo com os docentes, a língua espanhola foi inserida oficialmente na matriz curricular do ensino médio de todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRJ, na modalidade optativa, no primeiro semestre de 2011. Depois disso, a oferta do idioma passou a acontecer no contra turno, em regime semestral com 2 horas aula por semana cada uma. A disciplina língua espanhola I é oferecida a todos alunos que estiverem cursando pelo menos o segundo ou terceiro período nos cursos de regime semestral. Os professores afirmam que o caráter optativo da disciplina faz com que muitos

consiga dominarlo en determinada situación comunicativa y, también, amplíe su capacidad crítica y argumentativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83 *apud* SILVA JUNIOR, 2019.) Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/secuencia-o-unidad-didactica/>. Acesso em 25 de setembro de 2019.

¹²⁵ Exemplos dessas atividades podem ser vistos no artigo “Integração curricular através de gêneros discursivos: um recurso didático nas aulas de espanhol no Instituto Federal Farroupilha” parte da coletânea *Ensino de espanhol nos Institutos Federais, cenário nacional e experiências didáticas* (2017).

discentes percam o interesse ou não deem prioridade em relação a outras disciplinas que “reprovam”.

Os professores optaram pela seguinte organização na disposição das ementas da disciplina: no curso de língua espanhola I eles trabalham com a tipologia descritiva, no de língua espanhola II, com a narrativa e no curso de língua espanhola III, com a argumentativa. “A partir dessas tipologias, ao construirmos os planos de curso a cada semestre selecionamos quais gêneros iremos trabalhar, buscando sempre trazer gêneros orais, escritos e multimodais que circulem em contextos variados” (CALDAS *et al*, 2017, p. 47). Dessa forma, eles afirmam que seu trabalho reflete suas percepções, anseios e visões sobre o que é ensinar língua estrangeira em um contexto de ensino médio integrado:

A partir desse trabalho desenvolvido em todo curso, com a tipologia textual e os gêneros de discurso, os estudantes terão oportunidade de ativar seu conhecimento linguístico e de mundo, fazer inferências, construir hipóteses e negociar o sentido dos textos, realizando o papel de (re)construtores de sentido e de coenunciadores do texto (MAINGUENAU, 1996). Esse processo irá permitir que o aluno atribua significado ao que está lendo, tornando-se um indivíduo mais crítico, atuante e consciente de seu papel como cidadão na sociedade em que vive. (CALDAS *et al*, 2017, p. 47)

Então, eles acreditam que com essa prática, os alunos não apenas aprendem uma língua estrangeira, mas, se formam como cidadão crítico e desenvolvem seu conhecimento prévio e sua subjetividade também para atuarem no mercado de trabalho. Por isso, eles defendem essa perspectiva de ensino de língua espanhola como uma proposta que proporciona ao estudante situações que favorecem e estimulam a compreensão do papel da língua espanhola no contexto das suas atividades profissionais.

No Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), campus Betim, a docente Isabel Martins Reis desenvolve atividades que contemplam os objetivos do ensino de espanhol na escola e caminhos para que essa disciplina permaneça no currículo como componente fundamental para formação cidadão e crítica através de um trabalho com leitura seguindo os princípios do letramento crítico. De acordo com a docente, entre os anos de 2011 e 2014 o campus Betim oferecia somente os cursos técnicos subsequentes e a partir de 2014 iniciou-se a oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Foi nesse momento que a professora chegou à escola, quando o currículo ainda estava em construção. O espanhol estava previsto para ser ministrado como disciplina obrigatória apenas no primeiro semestre dos cursos integrados, entretanto,

estendeu-se até o fim do ano. Nos dois semestres a carga horária era de duas aulas semanais, cada uma de 50 minutos.

Diante dos desafios de ensinar língua espanhola na educação profissionalizante de nível médio, Reis (2017) reforça o papel educativo dessa língua estrangeira na formação do aluno “não como simples objetivo de instrumentalizar o aluno para seu uso, mas o de permitir a esse estudante o acesso à novas culturas, a novos dizeres, novas experiências, possibilitando seu reconhecimento enquanto sujeito capaz de expressar suas ideias e identidade no idioma do outro” (REIS, 2017, p. 115).

Para isso ela considera que é preciso pensar o currículo integrado para além da educação meramente profissionalizante, portanto, defende um ensino com uma preocupação social que ofereça também uma formação cidadã. A professora destaca que essa mesma preocupação está explanada no Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pois: “[...] a premissa que orienta o projeto do ensino médio integrado a educação profissional é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional” (BRASIL, 2007, p. 54). No entanto, alguns gestores não interpretam ou compreendem ao certo essa proposta de integração curricular e insistem, por exemplo, em excluir o espanhol e outras disciplinas consideradas “menos importantes” para a formação profissional.

A fim de desenvolver um trabalho com a língua espanhola em sala de aula que atenda a esses pressupostos, a professora apoiou-se em aportes teóricos (Soares, 2014; Street, 2013; Barton, 2004; Cassany, 2006; Monte Mór, 2013; Duboc, 2012, entre outros) que permitiriam uma prática à luz do letramento crítico. E, segundo a docente essas perspectivas teóricas “[...] permitem afirmar que as práticas de letramento crítico são todas aquelas que possibilitam ao estudante olhar para o texto, questioná-lo e examinar os sentidos que estão presentes não somente em sua superfície, como também em seus propósitos e intenções” (REIS, 2017, p. 119)

No artigo “Ensino de espanhol no IFMG campus Betim: desafios e perspectivas”¹²⁶ a docente apresenta algumas reflexões sobre o ensino de espanhol baseado nos princípios do Letramento Crítico focando no contexto do ensino médio integrado ao técnico. Para isso, ela analisa atividades de leitura presentes no livro didático

¹²⁶ Parte da coletânea **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas**, organizada por Silva Junior (2017).

“*Síntesis*” recebido pela escola através do PNLD LEM 2012 e discute possíveis adaptações a fim de pensar caminhos para que as atividades de leitura sejam significativas.

Em suas análises, Reis (2017, p. 122) revela que apesar de haver menção de que o livro está amparado em pressupostos teóricos que defendem a linguagem e a aprendizagem como uma experiência social de interação, o que ela notou foi que as atividades de leitura não refletiam essa proposta pois, não exploram a reflexão crítica dos alunos. Portanto, a docente concluiu que “cabe ao professor observar os momentos propícios para expandir o que é apresentado pelo livro didático, ou seja, explorar as brechas (DUBOC, 2014) que se manifestarem durante sua prática” (REIS, 2017, p. 122) pois o tratamento dado ao texto se mostrou superficial centrado na decodificação do que estava escrito. Dessa forma, os alunos ficavam presos a uma leitura rasa e ingênua, segundo a docente.

Observamos que a professora aproveitou as brechas que surgiram na aula de espanhol para desenvolver um trabalho que explorasse o pensamento crítico dos alunos. Ela comenta que buscou e selecionou textos da obra original que foi citada no livro didático e não foi explorada. Então os alunos fizeram leitura e interpretação em grupo e posteriormente uma escrita criativa, pois:

A ideia era valorizar as experiências do aluno, permitir que ele fosse protagonista de seu próprio aprendizado [...] os grupos deveriam ler seus textos para a turma e expor a interpretação que tiveram. Nesse momento assumi a posição de guiar as discussões [...] o discurso ganhou espaço e as reflexões atingiram patamares mais elevados de criticidade, o que se manifestou na produção escrita. (REIS, 2017, p. 125)

Com a adaptação da atividade a docente contemplou ao mesmo tempo os pressupostos do letramento crítico e o papel da língua estrangeira na escola sem perder de vista as orientações dos documentos nacionais para o ensino de língua estrangeira assim como diretrizes para educação profissional técnica de nível médio integrada. Além disso, ela revela que a atividade gerou nos alunos a motivação de estudar língua espanhola. E, segundo a docente, “essa é uma tentativa de demonstrar não só para os alunos, mas para aqueles¹²⁷ que ainda acreditam no ensino instrumental ou que prezam

¹²⁷ Reis (2017) revela que “alguns professores acreditam que a técnica, a instrumentalização e a exatidão são mais relevantes que a análise, a reflexão e a discussão. Explico-me: o anseio por um ensino tecnicista, isolado do humanista, ainda é uma realidade” (REIS, 2017, p. 122).

pela técnica em detrimento do trabalho reflexivo, que o ensino da língua espanhola vai além da gramática” (REIS, 2017, p. 126)

Concordamos com a docente que é necessário repensar a integração curricular considerando a formação humana e não somente a formação profissional nesse contexto de ensino-aprendizagem pois a escola é a única responsável pela composição do seu currículo. E, nesse caso, o papel do ensino de língua espanhola no ensino técnico integrado ao médio deve ir muito além de tratar a gramática isolada do texto ou localizar informações explícitas e formar de fato um leitor crítico capaz de construir sentidos. Por isso nos propomos a analisar as concepções dos docentes de espanhol dos IFs e como elas refletem nas suas práticas de ensino através das brechas nos livros didáticos de espanhol do PNLD LEM 2015.

Concluimos, portanto, que não há um consenso quanto a perspectiva de ensino a ser adotada na aula de espanhol no ensino médio integrado nos IFs. Observamos as mais diferentes abordagens de ensino de línguas praticadas nos diversos campi da instituição, desde uma abordagem para fins específicos, passando pela interdisciplinaridade até o trabalho com gêneros textuais na aula de espanhol dos cursos técnicos integrados ao ensino médio como tentativas de atender os objetivos propostos de integração. Selecionamos esses exemplos de propostas de ensino de espanhol para ilustrar isso. Notamos que cada docente interpreta o projeto pedagógico do curso que atua de forma particular e adota a prática de ensino que considera mais adequada ao seu contexto e suas concepções. Não consideramos essas práticas diversas uma característica negativa, principalmente tendo em vista a autonomia do professor dentro dessa instituição de ensino. Porém, nos preocupamos com aquelas práticas adotadas que não atendem os princípios de uma formação integral, no ensino médio integrado, conforme preconizam os documentos que orientam o ensino na Rede Federal.

Observamos que há diversidade não apenas na perspectiva de ensino adotada, mas também na oferta de ensino de espanhol nos IFs. Enquanto há campus com prática de ensino trilingue obrigatório para todos os anos do ensino médio integrado, há campus lutando para que a oferta de espanhol permaneça pelo menos em um ano do ensino médio integrado, ainda que seja em caráter optativo. Portanto, para ilustrar a falta de padronização na oferta de língua espanhola no ensino médio integrado dos IFs, tomaremos como exemplo dessa diversidade os casos do IFBaiano e IFCE.

Para exemplificar a oferta de espanhol nos cursos de ensino médio integrado nos campi do IFBaiano Nascimento (2017) elaborou um quadro que demonstra, segundo ela,

a “panaceia que foi criada a partir de várias interpretações da Lei do Espanhol no que concerne a não obrigatoriedade para o alunado.” (NASCIMENTO, 2017, p. 438), conforme demonstrado a seguir:

Quadro 6 - Oferta de espanhol no IF Baiano

Quadro 2: Oferta de espanhol no IF Baiano.

CAMPUS	CURSO	OFERTA	CARGA-HORÁRIA
Bom Jesus da Lapa	Agricultura	2º e 3º anos – Matrícula optativa	1 (uma) aula semanal
	Agroecologia	2º e 3º anos – Matrícula optativa	1 (uma) aula semanal
	Informática	2º e 3º anos – Matrícula optativa	1 (uma) aula semanal
Catu	Química	2º anos – Matrícula optativa 3º ano - Escolha entre Espanhol e inglês 3º e 4º ano – Matrícula obrigatória	1 (uma) aula semanal 1 (uma) aula semanal 2 (duas) aulas semanais
	Alimentos	1º e 2º anos – Matrícula optativa 3º ano - Escolha entre Espanhol e inglês	1 (uma) aula semanal 1 (uma) aula semanal
	Agropecuária	1º ano – Matrícula optativa 3º ano – Matrícula obrigatória	1 (uma) aula semanal 1 (uma) aula semanal
	Cozinha	3º ano – Matrícula obrigatória	2 (duas) aulas semanais
Governador Mangabeira	Agroindústria	2º e 3º anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
	Informática	2º e 3º anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
Guanambi	Agroindústria	Todos os anos - Escolha entre Espanhol e inglês	1 (uma) aula semanal
	Agropecuária	Todos os anos - Escolha entre Espanhol e inglês	1 (uma) aula semanal

Itapetinga	Agropecuária	Todos os anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
	Meio ambiente	1º e 2º anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
Santa Inês	Agropecuária	Todos os anos - Escolha entre Espanhol e inglês	2 (duas) aulas semanais
	Alimentos	Todos os anos - Escolha entre Espanhol e inglês	2 (duas) aulas semanais
	Zootecnia	Todos os anos - Escolha entre Espanhol e inglês	2 (duas) aulas semanais
Senhor do Bonfim	Agropecuária	Sem dados	Sem dados
Teixeira de Freitas	Agropecuária	Todos os anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
	Florestas	Todos os anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
	Administração	Todos os anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
Uruçuca	Informática	Todos os anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
	Guia de Turismo	Todos os anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
Valença	Agroecologia	Todos os anos – Matrícula obrigatória	1 (uma) aula semanal
	Agropecuária	Todos os anos – Matrícula obrigatória	1 (uma) aula semanal

Fonte: (NASCIMENTO, 2017, p. 437-438).

Podemos observar que vários caminhos foram estabelecidos em cada campus do IFBaiano, desde a matrícula optativa, passando pela obrigatoriedade da disciplina até a escolha entre inglês e espanhol. Outro ponto conflitivo é o tempo de aula semanal designado para o ensino-aprendizagem de espanhol que em sua maioria é apenas uma aula de 50 minutos.

O mesmo acontece no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) quanto a oferta de espanhol nos cursos de ensino médio integrado ao técnico. De acordo com Aguiar (2017, p. 446) os campi que se verificou a oferta da disciplina são: Canindé, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Juazeiro do norte, Quixadá, Tabuleiro do Norte e Umirim. Os campi de Aracati, Caucaia e Iguatu, embora o próprio site indique que há cursos técnicos integrados ao ensino médio, estes não disponibilizaram a matriz curricular. Seguindo o modelo do quadro exposto anteriormente, elaboramos um quadro que ilustra a oferta de espanhol no ensino médio integrado do IFCE, conforme dados trazidos por Aguiar (2017, p. 447-448):

Quadro 7 - Oferta de espanhol no ensino médio integrado do IFCE

Campus	Curso	Oferta	Carga horária
Canindé	Telecomunicações	Obrigatória Espanhol I, II e III nos 6º, 7º e 8º semestre	2horas/aula por semana 40 horas aula por semestre
Cedro	Eletrotécnica Informática Mecânica Industrial	Obrigatória 2º, 4º e 6º semestres	2horas/aula por semana 40 horas aula por semestre
Crateús	Química	Obrigatória Espanhol I e II, 6º e 7º semestre	2horas/aula por semana 40 horas aula por semestre
Crato	Agropecuária Informática	Obrigatória apenas no 3ºano	2. horas aula por semana horas aulas anualmente
Fortaleza	Informática Edificações Eletrotécnica Mecânica Industrial Telecomunicações Química	Optativa Obrigatória	40 horas aula 2 semestres de 40 horas/aula com um total de 80 horas/aula
Juazeiro do Norte	Edificações Eletrotécnica	Obrigatória para o 2º ano e 3º ano, espanhol I e espanhol II	40 horas/aula cada ano letivo
Quixadá	Química Edificações	Espanhol básico e instrumental, no 7º e 8º semestre 5º e 6º semestre Espanhol básico e instrumental	40 horas/aula 40 horas/aula
Umirim	Agropecuária	3ºano	2 aulas semanais, 80 horas/aula

Fonte: própria autoria

Observa-se também a grande diversidade de oferta de espanhol nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFCE. Em alguns cursos a oferta é de matrícula obrigatória e em outros a matrícula é facultativa como dispunha a lei 11.161/2005.

Podemos constatar que nos cursos de matrícula anual, a disciplina de espanhol está presente apenas no terceiro ano do ensino médio, já nos cursos com vínculo semestral a disciplina aparece como obrigatória ou optativa, com oferta realizada uma, duas ou três vezes durante o curso.

Portanto, constatamos que não existe uniformização na oferta de língua espanhola nas unidades do IFCE também. Segundo Aguiar (2017, p. 450), toda essa diferença na oferta da disciplina pode ter sido gerada por vários fatores, como, por exemplo, a acomodação dessa disciplina na matriz curricular dos cursos já pré-existentes e a falta de professores de língua espanhola na instituição.

Essa falta de padronização na oferta da língua espanhola também dificulta o trabalho docente, pois, cabe ao professor:

[...] adotar estratégias para fazer, por exemplo, com que o aluno do terceiro ano, muitas vezes tendo seu primeiro contato com o espanhol naquela série, desenvolva minimamente as habilidades de leitura e compreensão e adquira certa competência gramatical a fim de que possa ter um bom desempenho no ENEM e em outras seleções que o espanhol seja a opção de língua estrangeira. (AGUIAR, 2017, p. 451)

Além disso, os livros de espanhol que a escola recebia anualmente através do PNLD eram desperdiçados ou subutilizados, segundo Aguiar (2017, p. 450), porque não havia demanda que correspondia as séries do material desenvolvido, por exemplo, quando a oferta se dá apenas no terceiro ano do curso de matrícula anual, ou em cursos de matrícula semestral.

Concordamos com Aguiar (2017) que somente a lei do espanhol não foi suficiente para que pudéssemos construir com solidez a inserção do Espanhol no currículo dos cursos técnicos integrados, pois:

não havia uma política pública capaz de considerar a importância da língua espanhola dentro do ambiente escolar de ensino e aprendizagem, atendendo a necessidade das escolas de ampliação do quadro docente e que este tenha capacitação continuada e permanente. (AGUIAR, 2017, p. 451)

No caso do IFSP campus São Paulo, Souza Junior (2017, p. 90) afirma que a oferta dessa língua estrangeira na grade curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio é realizada em caráter optativo. Mesmo com todo o esforço dos docentes de espanhol em sensibilizar as direções dos campi do IF sobre a importância da oferta da

língua espanhola, observa-se que a maioria dos campi tem oferecido a língua espanhola na grade curricular dos cursos técnicos integrados ao médio de forma optativa, principalmente após a revogação da lei 11.161 que dispunha sobre a obrigatoriedade da oferta da disciplina.

Nos cursos técnicos integrados ao ensino médio a língua espanhola é oferecida como parte diversificada do currículo. Ou seja, a língua espanhola, nos três anos dos cursos é oferecida optativamente, com a adesão por parte dos alunos que, ao manifestar interesse em cursar a disciplina, realizam a matrícula por vontade própria ou dos pais. Nos quatro cursos oferecidos pelo campus São Paulo, a disciplina possui cinquenta e sete horas anuais, o que semanalmente corresponde a cifra de duas aulas de quarenta e cinco minutos. (SOUZA JUNIOR, 2017, p. 86)

Nesse contexto, de acordo com o professor Jorge Souza Júnior (2017, p. 90), do IFSP campus São Paulo, a oferta da disciplina se adapta não somente a demanda dos alunos, mas também aos espaços disponíveis na grade horária de cada um dos cursos da instituição. A oferta da disciplina em caráter optativo segue o programa comumente realizado em aulas no ensino médio: nível inicial para alunos do primeiro ano, intermediário para o segundo ano e avançado para o terceiro ano. Em relação ao papel da disciplina de língua espanhola, o professor afirma que:

Em relação ao ensino médio, a proposta da disciplina é realizar um diálogo interdisciplinar com as demais disciplinas que compõem o currículo, de forma que a língua espanhola, enquanto língua estrangeira, contribua para a formação cidadã do aluno de ensino médio, ademais da especificidade de uma língua estrangeira em relação ao contexto profissional específico do curso técnico [...] (SOUZA JUNIOR, 2017, p. 86)

Ainda de acordo com Souza Júnior (2017, p. 91), o IFSP campus São Paulo utiliza o material fornecido à escola pelo PNLD e isso “permite um trabalho de abordagem didática que não se restringe ao caráter profissional de cada um dos cursos técnicos, ou seja, se desloca uma abordagem instrumental de língua ou somente restrita a fins específicos”. Dessa forma, ele afirma que no seu campus a formação do caráter cidadão do aluno ocupa caráter central na abordagem que os docentes realizam.

É importante destacar que em 28 de novembro de 2017 o IFSP aprovou a Resolução nº163¹²⁸ que estabelece diretrizes para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada. Esse documento tem por objetivo normatizar e sistematizar

procedimentos para implantação e reformulação de cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao ensino médio no IFSP. Entre outros pontos relevantes nesse documento destacamos na seção III, no que se refere a estrutura curricular, seu artigo 16 que considera a estrutura curricular dos cursos de ensino técnico de nível médio na forma integrada organizada por meio de seus núcleos estruturantes que deverá contemplar “parte diversificada com **oferta obrigatória**, mas **matrícula optativa**, constituída pela **língua espanhola** e libras” (BRASIL, 2017, p. 11, grifo nosso) ainda de acordo com essa resolução, “§2º os componentes curriculares optativos poderão ser organizados em semestre ou anos, mas não poderão estar vinculados a estes períodos letivos dos cursos” (BRASIL, 2017, p. 11).

Observamos, portanto, que a partir dessa Resolução nº163/2017 o IFSP institui a continuidade da oferta de língua espanhola nos seus campi conforme havia sido estabelecido pela extinta lei 11.161/2005 na forma de oferta obrigatória e matrícula facultativa para os cursos de ensino médio integrado ao técnico. Sendo assim, podemos afirmar que existe lugar sim, para a língua espanhola nos institutos federais depois da lei nº13.415/2017 que retirou a obrigatoriedade da oferta do espanhol. Assim como o IFSP, esperamos que as outras instituições que compõem a Rede Federal estabeleçam suas resoluções e diretrizes próprias, sobretudo, no que se refere a oferta de língua espanhola no ensino médio integrado de forma que garantam a permanência dessa disciplina na formação integral do aluno.

Podemos exemplificar em números a quantidade de alunos do ensino médio integrado ao técnico interessados em cursar a disciplina de língua espanhola no campus de Catanduva (IFSP) para o ano de 2019, o qual atende as diretrizes da Resolução nº163/2017, portanto, a oferta continua sendo obrigatória na instituição e optativa para o aluno. Levantamos a demanda no final do letivo de 2018 junto a diretoria de assuntos educacionais (DAE) do campus a fim de verificar quantas salas de espanhol seriam necessárias para o próximo ano.

No presente momento, ano de 2019, temos 120 alunos matriculados no primeiro ano, 66 no segundo ano e 43 no terceiro ano. O campus atualmente conta com três cursos de nível médio integrado ao técnico, sendo eles: Química, Mecatrônica e Redes de Computadores. Ressaltamos que esses cursos só começaram a ser oferecidos na modalidade integrada, no campus Catanduva, a partir do ano de 2016. Conforme descrito no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), a disciplina conta com uma carga horária de

uma aula semanal para cada ano do ensino médio integrado, totalizando 40 aulas no ano letivo, ou seja, aproximadamente 33 horas de aulas de espanhol a cada ano. Além disso, deverá haver no mínimo um número de 10 alunos interessados para abertura da turma.

Esses dados demonstram que existe interesse por parte dos alunos que a disciplina de espanhol continue sendo oferecida. Contudo, sabemos que esse é um recorte muito pequeno dentro de um contexto macro da Rede Federal que conta hoje com aproximadamente 644 escolas, por isso, não podemos generalizar ao afirmar que a demanda seria a mesma em toda a Rede. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que existem muitos campi em regiões fronteiriças do Brasil, onde a procura pelo ensino-aprendizagem de espanhol é maior devido à proximidade com os países hispano-falantes. Também não podemos deixar de comentar a existência de seis Institutos Federais que oferecem a formação de professores em Letras/Espanhol, entres eles o IFSP campus Avaré.

Concordamos com Silva Junior (2018)¹²⁹, que o espanhol tem espaço sim, em instituições como os Institutos Federais, no entanto, necessitamos resistir e, para isso, nos cabe considerar alguns pontos importantes em cada contexto de trabalho e pesquisa, tais como:

- Conhecer a própria realidade de ensino de línguas estrangeiras do seu Instituto, ou seja, **lutar por uma política linguística comum e igualitária nas distintas unidades;**
- **Verificar se os professores compartilham de uma visão de língua similar e se existem diferenças teórico-práticas, como essas podem somar forças para criação de uma identidade de trabalho para o componente curricular no seu Instituto;**
- Romper a hierarquia entre as línguas estrangeiras e ensinar a comunidade acadêmica e escolar, de modo geral, que a comunicação é importante em qualquer língua. Em nosso contexto de atuação, é bom evidenciar que a ciência se faz e se escreve em várias línguas e culturas, o mesmo ocorre com a tecnologia;
- Permitir-se praticar e construir conhecimento com os companheiros de trabalho de línguas e outras disciplinas de natureza mais técnica;
- Ampliar a consciência linguística dos nossos alunos nos mais distintos níveis sobre seu próprio processo de aprendizagem (Almeida Filho, 2014). Ou seja, porque eles estão estudando esses idiomas, como estão aprendendo, onde devem chegar, como podem aperfeiçoar seus conhecimentos, o que implica falar uma língua estrangeira. Essas questões funcionam como alguns exemplos que permitem prover no aprendiz a **importância da língua para sua vida social e o direito de estudá-las na escola.** Ou seja, o aluno também pode participar de todas as etapas do planejamento do trabalho docente;
- Desfazer a ideia de que não se aprende língua estrangeira na escola;

¹²⁹ ¿Hay espacio para la lengua española en los Institutos Federales tras la Ley nº 13.415/17? De 22 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/hay-espacio-para-la-lengua-espanola-en-los-institutos-federales-tras-la-ley-no-13-41517/>. Acesso em 29 de abril de 2019.

- **Por em prática**, através de um estudo de análise de necessidades, **um ensino que se aproxime a formação cidadã e profissional/acadêmica dos estudantes das distintas carreiras técnicas e níveis;**
- Reavaliar constantemente a proposta pedagógica para o ensino de línguas estrangeiras no instituto, respeitando a identidade e diferenças de perspectivas teóricas entre docentes e a língua de oferta;
- Divulgar suas práticas e as produções dos alunos na comunidade escolar e envolver os gestores em todas as ações pedagógicas. (SILVA JUNIOR, 2018. Tradução nossa¹³⁰. Grifo nosso.)

A partir dessas propostas os professores podem (re)pensar seus contextos de ensino e discutir o futuro do espanhol nos Institutos Federais (IFs). Conforme já expusemos anteriormente, há grupos de professores e gestores que estão se reunindo, para aprovarem documentos internos que garantam a permanência do espanhol nos currículos da educação profissional, como a Resolução nº163/2017 do IFSP. Destacamos que esta pesquisa considera, principalmente, o segundo ponto na medida em que busca verificar a concepção de língua e de letramento dos professores de espanhol dos IFs participantes da pesquisa e suas diferenças teórico-práticas. E, consideramos fundamental somar as forças e experiências desses profissionais para construir uma identidade própria e um currículo de fato integrado na Rede Federal, sobretudo, no que tange o ensino de espanhol.

Consideramos que neste momento de ameaça a permanência do espanhol é importante reunir forças para construir uma política linguística comum e igualitária em todas as unidades que constituem a Rede Federal para fortalecer a concepção de ensino médio integrado dos IFs. Nesse sentido, faz-se necessário alinhar as práticas de ensino de

¹³⁰ Original: “Conocer la propia realidad de enseñanza de lenguas extranjeras de su Instituto, es decir, luchar por una política lingüística común e igualitaria en las distintas unidades. Verificar si el colectivo de profesores comparte de una visión de lenguaje similar y, si hay diferencias teórico-prácticas, como esas pueden sumar fuerzas para la creación de una identidad de trabajo para el componente curricular en su Instituto. Romper la jerarquía entre las lenguas extranjeras y enseñar a la comunidad académica y escolar, de modo general, que la comunicación es importante en cualquier lengua. En nuestro contexto de actuación, es bueno evidenciar que la ciencia se hace y se redacta en varias lenguas y culturas. Lo mismo ocurre con la tecnología. Permitirse platicar y construir conocimientos con los compañeros de trabajo de Lenguajes y otras asignaturas de naturaleza más técnica. Ampliar la conciencia lingüística de nuestros alumnos en los más distintos niveles sobre su propio proceso de aprendizaje (ALMEIDA FILHO, 2014). Es decir por qué ellos están estudiando tales idiomas, cómo están aprendiendo, dónde deben llegar, cómo pueden perfeccionar sus conocimientos, qué implica hablar una lengua extranjera. Esas cuestiones funcionan como algunos ejemplos que permiten proveer en el aprendiz la importancia de las lenguas para su vida social y el derecho de estudiarlas en la escuela. O sea, el alumno también puede participar de todas las etapas de la planificación del trabajo docente. Deshacer la idea que no se aprende una lengua extranjera en la escuela. Poner en práctica, a través de un estudio de análisis de necesidades, una enseñanza que se acerque a la formación ciudadana y profesional/ académica de los estudiantes de las distintas carreras técnicas y niveles. Reevaluar constantemente la propuesta pedagógica para la enseñanza de lenguas extranjeras en su Instituto, respetando la identidad y diferencias de perspectivas teóricas entre docentes y las lenguas de oferta. Divulgar sus prácticas y las producciones de los alumnos frente a la comunidad escolar e involucrar a los dirigentes en todas las acciones pedagógicas.” (SILVA JÚNIOR, 2018). Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/hay-espacio-para-la-lengua-espanola-en-los-institutos-federales-tras-la-ley-no-13-41517/>. Acesso em 29 de abril de 2019.

línguas aos pressupostos de formação humana e integral da instituição. Ou seja, colocar em prática um ensino de espanhol que se aproxime da formação cidadã e ao mesmo tempo profissional dos estudantes das carreiras técnicas de nível médio.

Acreditamos que os objetivos linguísticos e instrumentais do componente curricular língua espanhola no ensino médio integrado dos IFs deve conjugar-se com os objetivos educacionais de uma formação integral e, isso pode ser alcançado partindo dos princípios do letramento crítico, integrado ou não às outras abordagens de ensino. Lembramos que a formação humana integral constitui o principal foco do ensino médio integrado à educação profissional técnica. E, considera-se como formação humana “uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 85)

Nesse sentido, diante da diversidade de abordagens de ensino de línguas e a necessidade da formação humana integral defendida pela educação profissional técnica de nível médio, evidencia-se que a proposta de letramento crítico para o ensino de línguas estrangeiras, integrada ou não às outras abordagens de ensino de línguas, atende em sua totalidade os princípios da formação que se deseja para essa modalidade de ensino, tanto em termos epistemológicos, como pedagógicos e linguísticos. Por isso, concordamos com Bezerra (2015, p. 108) que essa perspectiva de ensino “torna-se uma abordagem politécnica de ensino de línguas estrangeiras por contribuir com a formação humana integral do aluno”, na medida em que os princípios do letramento crítico estão em consonância com a educação omnilateral e politécnica¹³¹.

Apesar do termo politecnia denotar, literalmente, múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas o que pode culminar no risco de compreender esse conceito como “a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas”

¹³¹ É importante esclarecer que consideramos nesta pesquisa a concepção de educação politécnica e omnilateral defendida por Marx (e Engels), a concepção de escola unitária defendida por Gramsci assim como as concepções de currículo integrado e ensino médio integrado defendidas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) pois a perspectiva brasileira de educação politécnica para o ensino médio oferecida pela Rede Federal inspirou-se nessas concepções. Para saber mais sobre isso sugerimos a leitura do livro: BEZERRA, D.S. **Ensino Médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. IFRN Editora, Natal, 2013.

De acordo com Bezerra (2013, p. 38-39) “Nas obras em que Karl Marx abordou a temática pedagógica, em *O Capital* (MARX, 1994), particularmente no capítulo intitulado “A Maquinaria e a indústria moderna”, em *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 1987) e em *A Crítica ao Programa de Gotha* (MARX; ENGELS, s.d.), podemos encontrar o esboço do conceito de educação politécnica, o qual também é conhecido como a concepção marxista de Educação [...]Para eles, a combinação de trabalho com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica possibilitará a ascensão da classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática e a transformação radical da sociedade”

(SAVIANI, 2003 *apud* BEZERRA, 2013, p. 39), politécnia está na da área de Educação e Trabalho no Brasil para se referir ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Nesse sentido, a educação politécnica, em Marx, é a criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões (omnilateralidade). Ou seja, a formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica.

Nesse sentido, concordamos com Bezerra (2015, p. 115) que sob a égide da politécnia, o ensino de língua estrangeira no ensino médio integrado não deveria desenvolver uma única habilidade desarticulada dos outros eixos do conhecimento, por exemplo, adestrar para a habilidade de leitura restrita a textos de domínio técnico-profissional. Por isso, acreditamos que a abordagem de ensino de línguas instrumental ou a abordagem comunicativa não dão conta sozinhas da formação politécnica almejada para o ensino médio integrado. Para tanto, sugerimos a adoção do letramento crítico integrado (ou não) às outras abordagens de ensino de línguas no intuito de atingir os objetivos desejados para essa modalidade de ensino. Pois,

Como estão hoje, as práticas da escola não propiciam bons resultados, na medida em que não nos parecem estar construindo, tanto com os alunos quanto com os professores, cidadãos crítico-reflexivos que se comprometem uns com os outros e agem para construir concepções de um mundo melhor e alternativas para que seja alcançado. (JORDÃO, 2016, p. 51)

Com o letramento crítico fala-se em pluralidade, em práticas localizadas e contingentes, em adequação contextual, em consonância com perspectivas e ideais, em parcerias colaborativas. Isso significa que “os entendimentos dos contextos e das práticas adequadas aos contextos precisam ser negociadas entres os participantes, explicitados e compreendidos em seus pressupostos e implicações” (JORDÃO, 2016, p. 51). Por isso, na construção da ementa da disciplina é fundamental sincronizar os objetivos da formação politécnica e integrada do ensino médio integrado ao técnico, com os objetivos linguísticos, instrumentais e educacionais a serem alcançados pelo componente curricular língua espanhola através de uma perspectiva de ensino que atenda esses anseios.

Sendo assim, analisaremos mais adiante qual a concepção de letramento crítico e leitor crítico embasa as práticas dos docentes de língua espanhola nos institutos federais a fim de verificar se essas concepções atendem as necessidades de uma formação humana integral dos estudantes do ensino médio integrado. Além disso, verificaremos quais outras

abordagens de ensino são utilizadas pelos professores nesse componente curricular de forma integrada ou não, através do trabalho que o docente declara realizar em sala de aula. Ou seja, sua atitude curricular, as estratégias que são mobilizadas, as atividades desenvolvidas, adaptadas e/ou elaboradas a partir das brechas do livro didático.

2.5 As propostas dos documentos oficiais para o ensino de LE

Apresentaremos a seguir as concepções e orientações dos principais documentos que norteiam o ensino de línguas estrangeiras no país no que tange a educação básica de nível médio e profissional. Destacamos que, embora não tenham caráter normativo, esse conjunto de documentos orienta de forma geral a elaboração dos currículos, dos materiais didáticos, a formação e a atuação de professores em sala de aula. Nosso objetivo é problematizar, a partir das análises desses documentos feitas por outros pesquisadores, as fundamentações teórico-práticas defendidas de forma explícita ou subjacente a esses documentos, entender que tipo de aluno e leitor se pretende formar nesse nível de ensino e qual o papel da língua estrangeira nessa formação.

Para isso, selecionamos alguns documentos que contemplam o Ensino Médio, são eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 2000, pois trazem as diretrizes para formação no Ensino Médio, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+EM) de 2002 pois trazem os conceitos estruturantes e as competências a serem trabalhadas em língua estrangeira moderna, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006 por citarem Conhecimentos Específicos do ensino de Espanhol no Ensino Médio assim como a Base Nacional Comum Curricular (2017) por ser o mais recente documento sobre esse nível de ensino.

Também vamos nos referir a documentos já citados anteriormente que trazem as concepções e princípios do ensino médio integrado ao técnico oferecido pela Rede Federal, contexto investigado nesta pesquisa, pois estes explicitam as diretrizes dessa modalidade de ensino, trazem sugestões metodológicas, assim como o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem: Documento Base da Educação Profissional Técnica (2007), Minuta Parâmetros Gerais do currículo integrado na Rede Federal da EPCT (2017) e Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2018) e outras resoluções específicas de cada instituição. Além disso, consideramos o PNLD LEM

(2015 e 2018) e seus respectivos Guias como documentos que oferecem sugestões de trabalho ao docente a partir de pressupostos teóricos que orientam a elaboração das atividades dos livros didáticos.

Ressaltamos que todos esses documentos foram elaborados por instâncias do Ministério da Educação (MEC) em colaboração com outras instituições educacionais e por dirigentes de ensino (FDE/CONIF), e segundo recomendam, devem ser usados na escola, tanto para a construção do projeto de ensino, quanto para a formação e atuação dos professores. Assim, além de servirem para a elaboração dos currículos escolares, para a formação inicial e continuada dos professores e para a condução das aulas, os documentos configuram as orientações de esferas públicas para o trabalho realizado na educação básica de nível médio.

Consideramos importante trazer as concepções e orientações defendidas tanto pelos documentos que regem o ensino de línguas na educação básica de nível médio como os da educação técnica de nível médio, tendo em vista que os participantes da pesquisa, assim como outros docentes dos IFs citados neste estudo, fazem referência a esses documentos como norteadores de suas práticas em sala de aula.

2.5.1 Os PCNEM e PCN+

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), foram os primeiros documentos publicados que orientam o ensino de língua estrangeira no ensino médio em âmbito nacional. Esses documentos são resultado de um trabalho que envolveu especialistas e educadores de todo país para redigir uma ferramenta que orientasse a organização curricular do ensino médio e auxiliasse os docentes em relação a suas práticas em sala de aula. O documento defende que “o domínio de línguas estrangeiras é uma forma de ampliar as possibilidades de acesso às outras pessoas, a outras culturas e informações. A língua estrangeira é vista como um conjunto de valores e de relações interculturais”(CUNHA E LOURENÇO, 2017, p. 167)

No que se refere ao ensino de língua estrangeira no ensino médio os PCNEM (2000) defendem que o ensino de uma língua “não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos”(BRASIL, 2000, p. 92 *apud* CUNHA e LOURENÇO, 2017, p. 167). Isso demonstra uma visão ampla de linguagem que não se restringe a desenvolver apenas uma habilidade.

Segundo Bedin (2017, p. 48), diferente dos PCNs do ensino fundamental, cujo foco está na leitura, os PCNEM (2000) priorizam o ensino comunicativo, pois torna-se

[...] fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, *propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística* capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p. 26. Grifo nosso)

Destacamos o desenvolvimento da competência linguística para comunicação como um dos grandes objetivos do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, de acordo com esse documento, pois “entende-se a *comunicação como ferramenta imprescindível* no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio”(BRASIL, 2000, p.31. Grifo nosso). Portanto, observamos que nos PCNEM (2000) a língua estrangeira “assume a função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem *veículos fundamentais na comunicação* entre os homens” (BRASIL, 2000, p. 26. Grifo nosso).

Nesse sentido, a língua estrangeira permite não somente a compreensão das possibilidades de visão de mundo e diferentes culturas, mas também, o acesso à informação e comunicação internacional. Por isso, segundo Bedin (2017), os PCNEM (2000) evidenciam a importância do ensino comunicativo das LEs e sua relevância para o mercado laboral. Esse documento parece se distanciar da concepção de língua estrangeira moderna apontada pelo letramento crítico, especialmente quando se afasta de uma noção discursiva de linguagem como prática social e a coloca em uma perspectiva mais próxima de noções funcionalistas alinhando seu posicionamento à uma noção de comunicação em língua estrangeira para fins utilitários, deixando de lado a preocupação com a formação de leitores críticos que constroem significados por meio do estudo das línguas.

Concordamos com Bedin (2017) que os PCNEM (2000) trazem à tona questões relevantes ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ressaltando as competências e habilidades envolvidas nesse processo sem se referir a uma língua estrangeira em específico, o que nos permite interpretar que, esse documento não considera somente o ensino da língua inglesa, sendo assim suas orientações servem para o ensino de qualquer língua estrangeira.

Embora esse documento esclareça que não pretende “determinar orientações ou caminhos a seguir no ensino de LE” (ERES FERNANDEZ, 2016, p. 3 *apud* BEDIN, 2017, 50), sabemos que eles não são interpretados dessa forma pelos docentes e gestores das instituições de ensino que muitas vezes fazem uso desses documentos para elaborarem os currículos e cursos. Por isso, alguns anos depois, publicou-se outro documento para complementar as orientações dos PCNEM (2000): as Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (BRASIL, 2002) que

Entre seus objetivos está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, explicitando, a articulação de competências gerais [...] e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões práticas educativas e de organização dos currículos [...] bem como, traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola (BRASIL, 2002, p. 4 *apud* BEDIN, 2017, p. 50)

Os PCN+ (2002) retomam as discussões sobre competências e habilidades, no entanto, enfatizam somente o ensino de língua inglesa e dá maior relevância para a habilidade de leitura e compreensão de textos orais e escritos. Nesse sentido, de acordo com Bedin (2017, p. 51), na parte destinada às competências abrangentes a serem trabalhadas em língua estrangeira, no subitem que se refere às estratégias para a ação evidencia-se a importância de “desenvolver o ensino de língua estrangeira por meio da leitura e interpretação de textos variados” e reforçar-se que “é essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura” (BRASIL, 2002, p. 108-111). Além disso, há uma seção intitulada “O texto como ponto de partida”.

Portanto, é notório nesse documento a defesa do ensino baseado na leitura e interpretação. Embora haja referência às outras habilidades linguísticas, a compreensão e a interpretação textual são habilidades dominantes. Concordamos com Marques (2014) que ao tratar de leitura e interpretação de textos, os PCN+ deixam indícios de sua filiação com uma noção de leitura coerente com uma abordagem interativa ao expor que uma das competências a serem desenvolvidas é a de “perceber características quanto à produção dos enunciados, os quais são reflexo da forma de ser e pensar de quem os produziu (BRASIL, 2002, p. 107 *apud* MARQUES, 2014, p.76)”, ou seja, ao focar a capacidade de depreender dos textos as intenções dos autores. Nesse sentido sua visão de leitura estaria baseando-se exclusivamente nos sentidos que emergem das palavras do texto e da relação individual do aluno com o texto o que reforça um caráter cognitivista do trabalho

com a leitura. O documento ainda traz as estratégias de leitura que considera fundamental em língua estrangeira moderna no ensino médio:

[...] é essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão propriamente dita: *guessing*, exploração oral prévia do assunto e dos temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno. Técnicas como *skimming*¹³² e *scanning*¹³³ do texto, levantamento de palavras-chave e pesquisa de vocabulário reforçam o aprendizado autônomo e significativo (BRASIL, 2002, p. 109).

Esse documento ressalta a formação do leitor ativo e produtor de texto, “ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos, bem como em menor escala ser produtor de texto orais e escritos” (BRASIL, 2002, p.97) e não a formação do leitor crítico, pois essa discussão era incipiente na época, e destaca que o foco do aprendizado deve estar centrado na comunicação e não no estudo metalinguístico.

Nota-se um indício de uma orientação sócio-cultural da leitura na sua concepção de língua: “[...] é pela língua que se organizam e se comunicam saberes dos quais os indivíduos devem se apropriar no âmbito social e cultural – para *gerar significados e integrar-se no mundo de forma crítica.*” (BRASIL, 2002, p. 98. Grifo nosso). Há também uma preocupação com a construção de uma identidade cultural do indivíduo frente a cultura do outro o que demonstra uma orientação sociointeracionista da linguagem nesse documento: “a construção da identidade cultural parte da consciência de se construir uma identidade linguística, constituída pelo estudo das conservação e das rupturas, da posição dos interlocutores em dado momento histórico, das negociações de sentido, intenções e expectativas envolvidas”(BRASIL, 2002, p. 98)

É importante destacar que os PCN+(2002) ampliam as orientações propostas pelos PCNs (2000) no que tange aos competências que devem ser desenvolvidos no ensino médio, além de incluir a discussão sobre o caráter profissionalizante do ensino médio, a dissonância entre as necessidades formativas dos contextos escolares e o que se escreve nos projetos político-pedagógicos pelo país, a necessidade da participação da comunidade nas decisões sobre o que acontece na escola e enfatiza a importância da interdisciplinaridade nesse nível de ensino.

¹³² procurar pistas no texto para inferir seu sentido geral, sem ater-se a detalhes ou a leituras prolongadas.

¹³³ ler o texto com maior atenção, procurando por informações específicas.

2.5.2 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) tem a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática docente. Chamamos atenção, inicialmente, para o fato de que nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) há um capítulo que se dedica exclusivamente ao ensino de espanhol intitulado *Conhecimentos de Espanhol* que tem como objetivo sinalizar os rumos do ensino desse idioma no ensino médio. Portanto,

[...] é perceptível que o documento marca o lugar e a forma do espanhol no currículo escolar [...] sua proposta é ampliar o olhar para o ensino do espanhol, sua diversidade linguística e cultural, indo além da necessidade do mercado de trabalho [...] defende a aprendizagem da língua estrangeira como parte da formação integral do aluno [...] ressaltam o papel formador do espanhol e dos professores. É um documento que evidencia a importância do professor em ser conhecedor do papel que exerce na formação do aluno” (CUNHA e LOURENÇO, 2017, p. 168)

Além disso, é importante destacar que no início do documento é mencionada a institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional como forma de fortalecimento do ensino médio. E ainda, este salienta o trabalho interdisciplinar de forma integrada como um recurso voltado para a formação do cidadão, pois “o ensino de LE deve estar ligado a outras disciplinas do currículo, pois é necessário que ocupem um papel distinto na construção coletiva do conhecimento e, portanto, na formação dos cidadãos” (BRASIL, 2006, *apud* BEDIN, 2017, p.57). Sobre as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas.

No que se refere à concepção de linguagem, as OCEM indicam que ela deve ser entendida como “constituente de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p. 131) não sendo abordada somente como forma de expressão e comunicação. Além disso, segundo Bedin (2017, p.57), “as OCEM enaltecem a importância do olhar do professor no tocante ao multilinguismo e a diversidade cultural, revelando a pluralidade do idioma”.

Quanto a perspectiva de ensino defendida pelas OCEM (2006) para o ensino de língua estrangeira, o documento afirma explicitamente que compete à escola formar *leitores críticos* e propõe que essa formação ocorra através de um projeto de *letramento*:

O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. 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. 98-99).

Esse projeto de letramento está diretamente relacionado aos modos culturais de usar a linguagem. A partir disso, temos o conceito de leitura e escrita como uma prática social contextualizada:

[...]passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas. Isso leva à superação do restrito conceito anterior de “alfabetização”, pautado ainda na concepção da “escrita” como tecnologia descontextualizada e universal produtora das supostas habilidades linguísticas homogêneas de leitura e escrita. (BRASIL, 2006, p. 106)

Diante desse pressuposto teórico para o ensino de línguas, com essa percepção da heterogeneidade da linguagem, o ensino de língua estrangeira baseado somente no desenvolvimento de quatro habilidades com uma visão homogênea da língua, já não se sustenta mais. Por isso as OCEM adotam conceitos como “letramento”, “comunidades de práticas” e “heterogeneidade da linguagem” em seu direcionamento pedagógico com a finalidade de transformar o caráter excludente da escola, abrindo a sala de aula para diversidade, formando aprendizes que recontextualizam e transformam o conhecimento.

Ainda sobre o desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita, segundo as OCEM, eles mantêm essa terminologia exatamente para demonstrar que os conhecimentos anteriores não devem ser excluídos, mas se transformar em novos conhecimentos práticos e contextualizados que devem partir da especificidade e necessidade de cada região onde se ensina/aprende. “A escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 114)

Esse documento também traz exemplos de como realizar uma atividade de leitura na aula de língua estrangeira à luz das teorias do letramento e multiletramentos, além de analisar a relação entre leitura, leitura crítica e letramento crítico mostrando as diferenças e semelhanças entre esses conceitos aplicados em atividades de leitura que embora realizem um trabalho crítico na formação do aluno – leitor – cidadão, têm suas diferenças pois na proposta de letramento crítico o senso de cidadania poderá ter mais oportunidade

de expansão. Nesse sentido, o letramento crítico seria uma ampliação do trabalho de leitura crítica.

Sobre a produção escrita como prática de letramento, a proposta é que o ato de escrever seja uma produção significativa e contextualizada para o aluno tais como troca de informações pessoais, pequenos relatos de passeios, relatar por escrito uma entrevista ou ainda estar relacionada às atividades de leitura.

Em especial, sobre o ensino de Espanhol como língua estrangeira, que é o nosso foco, as orientações proporcionam reflexões de caráter teórico-prático sobre o processo educativo dessa língua na constituição da cidadania do aluno, pois “a reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania” (BRASIL, 2006, p.132). No caso do espanhol, esta pode contribuir significativamente para isso, devido à histórica relação que mantém com a língua portuguesa.

As OCEM defendem que o letramento crítico no ensino de espanhol como língua estrangeira visa, por exemplo, diminuir o preconceito que opõe o espanhol peninsular em relação às variedades hispano-americanas, como se a primeira tivesse mais prestígio ou fosse mais “pura” que as outras:

O prestígio de alguma variedade sobre outra parece pesar, a ponto de que alguns definam como estandar a variedade castelhana do Espanhol peninsular, particularmente a predominante em Madri. Essa definição está marcada por certas representações a respeito do que são as línguas e, sobretudo, por questões de caráter político e ideológico às quais não podemos deixar de estar atentos. (BRASIL, 2006, p. 135)

De acordo com essa visão de variante estandar, o espanhol falado na Espanha poderia ser compreendido em qualquer lugar do mundo, por isso seria “melhor”. O que transforma uma língua tão plural como a língua espanhola em uma reprodução homogênea e excludente.

Como trabalhar com as variedades do espanhol em sala de aula sem dúvida é uma questão que perturba todos os professores de ELE pois está diretamente relacionada ao material adotado e a dinâmica da disciplina:

Evidentemente, esta proposta de pensar o espanhol e seu ensino a partir de um modelo pluricêntrico obriga a repensar também questões dos materiais didáticos e a dinâmica atual da disciplina, que hoje parece mover-se em uma

só direção: do centro peninsular até a periferia mundial. (BUGEL, 2000 *apud* BRASIL, 2006, p. 135. Tradução nossa.)¹³⁴

Nesse sentido, o papel do professor de espanhol passa a ser o de articulador de muitas vozes e não aquele que irá reduzi-las a um conjunto de curiosidades léxicas desconsiderando seus valores culturais e sociais.

Outro ponto importante destacado neste documento sobre o ensino de espanhol no Brasil é o grau de proximidade/distância entre as duas línguas. A proximidade levou ao surgimento de estereótipos como “língua fácil” reduzindo as diferenças a um conjunto de “falsos amigos”, palavras cognatas. Sabemos que os estudos de análise contrastiva entre o português e o espanhol vão muito além disso, incluindo níveis fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático e inclusive discursivo. Portanto, cabe ao professor desmistificar essa ilusão de competência espontânea que permeia o imaginário do aprendiz brasileiro e fazer com que o aluno reconheça a alteridade de cada língua.

E sobre o lugar da gramática na aula de ELE as orientações apontam que ela não deve ser abolida, mas ensinada a partir de uma situação de prática contextualizada:

É importante ressaltar aqui que a nova concepção heterogênea de língua /linguagem que defendemos não implica, em absoluto, abandonar a importância de um trabalho com a sistematicidade da linguagem. O que se valoriza é, antes, a descrição de tal sistematicidade de uma prática, nos termos de Bourdieu (1977), e não precedente, a fim de fixar, detectar regras e até promover a reflexão sobre elas. (GONZALES *apud* BRASIL, 2006, p.145. Tradução nossa)¹³⁵

Quanto às orientações pedagógicas para o ensino de espanhol no Brasil, o documento delineia alguns princípios gerais aos docentes:

- a) realizar uma reflexão criteriosa acerca da função da Língua Espanhola na escola regular;
- b) estabelecer os objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades (regionais, institucionais e de toda ordem) de cada situação de ensino, e das relações entre o universo hispânico e o brasileiro, em toda a sua heterogeneidade constitutiva;

¹³⁴ Original: “Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricéntrico obliga a repensar también la cuestión de los materiales didácticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección - desde el “centro” peninsular hacia la “periferia” mundial.” (BUGEL *apud* BRASIL, 2006, p. 135)

¹³⁵ Original: “Es importante señalar aquí que la nueva concepción heterogénea de lengua/lenguaje que defendemos no implica en absoluto abandonar la importancia de un trabajo con la sistematicidad de la lengua. Lo que se valora es más bien la descripción de dicha sistematicidad a partir de una práctica, en los términos de Bourdieu (1977), y no precediéndola, con la finalidad de fijar, detectar reglas e incluso promover una reflexión sobre ellas. (GONZALES *apud* BRASIL, 2006, p. 145)

- c) selecionar e sequenciar os conteúdos – temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais – mais indicados para a consecução dos objetivos propostos; e
- d) definir a(s) linha(s) metodológica(s) e as estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino–aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar, e, de acordo com isso, fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem e estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação. (BRASIL, 2006, p. 146)

O conhecimento de Línguas Estrangeiras é muito valorizado no âmbito profissional, porém, no caso do Ensino Médio, mais do que encarar o novo idioma apenas como uma simples ferramenta, um instrumento que pode levar à ascensão, é preciso entendê-lo como um meio de integrar-se e agir como cidadão. Dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores, relações interculturais e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato e não reduzir o processo de aprendizagem a um conjunto de atos de fala aplicáveis às diferentes situações de comunicação pelas quais um indivíduo pode passar:

Os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. (BRASIL, 2006, p.149).

Nesse sentido, as OCEM sugerem trabalhar com grandes temas geradores como os temas transversais presentes nos PCNs, dialogando assim com outro documento que rege o ensino no país. Esses temas permitem reflexões sobre política, economia, educação, esporte, lazer, informação, entre outros assuntos relevantes na vida dos estudantes e na sociedade da qual fazem parte. Esses elementos devem permitir com que o estudante interaja ativamente num mundo plurilíngüe e multicultural, heterogêneo.

Para isso, algumas competências e habilidades devem ser desenvolvidas. De acordo com as OCEM (2006, p. 151), são elas: competência (inter)pluricultural, competência comunicativa, compreensão oral, produção oral, compreensão leitora e produção escrita trabalhadas de forma integrada. Sobre os materiais didáticos, considera-se que qualquer recurso pode converter-se em material didático, mas reconhece-se o livro didático como principal e as vezes único ponto de apoio do professor. Por isso, a adoção ou a produção do material didático deve ser um processo feito com cautela pelo professor, pois todo material usado irá perpetuar alguma teoria ou crença que muitas vezes não está

clara para o professor ou ainda não condiz com o que ele pensa. O professor deve tomar cuidado para que o livro didático não passe de instrumento a objeto de ensino, e dessa forma o que era para ser um meio se torne um fim em si mesmo sem reflexões críticas.

Como o próprio documento salienta, o objetivo das orientações é sinalizar os rumos que o ensino deve seguir, o que faz com que tenha um caráter minimamente regulador, do contrário não haveria razões em marcar posições teórico-metodológicas e sugerir caminhos para o ensino-aprendizagem de línguas no ensino médio. Por isso, ressaltamos a importância desse documento e o que está contido nele.

2.5.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Inicialmente, é importante destacar que o ensino de Espanhol no Brasil ganhou espaço para ser discutido nas OCEM após a promulgação da lei nº11.161/05, conhecida como Lei do Espanhol, que dispunha sobre o ensino de língua espanhola no país como sendo de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para o aluno do ensino médio, conforme expomos anteriormente.

Essa lei esteve em vigor de 2005 até 2017 quando foi revogada pela lei nº13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (decorrente da Medida Provisória nº746 de 22 de setembro de 2016) que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio alterando o caráter da oferta do espanhol pela escola de obrigatória para optativa. De acordo com a nova lei, é obrigatória a oferta de um único idioma, o inglês. O espanhol pode vir como segunda opção, se houver espaço na grade curricular. Isso representa uma afronta a democracia e ao direito de escolha da comunidade além de ser um retrocesso para a educação, em particular para a política de plurilinguismo nas escolas de educação básica do país. Conforme mencionamos anteriormente, a lei 13.415 já citava a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora o documento tenha sido homologado após a referida lei.

Atualmente, o que está no centro das discussões sobre políticas educacionais e linguísticas é o mais recente documento publicado pelo MEC que deverá orientar o ensino na educação básica de todo país: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em sua versão para o Ensino Médio, foi homologada em dezembro de 2018. A BNCC – Etapa Ensino Médio será obrigatória e irá nortear os currículos das escolas de Ensino Médio. No primeiro ano letivo subsequente à data da publicação os sistemas de ensino deverão

estabelecer um cronograma, iniciando o processo de implementação a partir do segundo ano letivo.

Destacamos que nesse documento não há nenhuma referência ao ensino de língua espanhola. A única menção ao ensino de outras línguas estrangeira, que não seja a língua inglesa, acontece através de uma nota de rodapé na seção que se refere as competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental: “Essas competências¹³⁶ podem ser referências para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja a opção dos sistemas e redes ofertá-las” (BRASIL, 2017, p. 244). Portanto, destacamos a completa exclusão do espanhol da BNCC. Dessa forma, o documento sugere que os professores de língua espanhola e outras línguas estrangeiras adaptem as orientações que estão na BNCC referentes ao ensino de língua inglesa para suas respectivas práticas de ensino.

As Competências Específicas para o ensino de Língua Inglesa contidas na BNCC do Ensino Fundamental, propõe cinco eixos para serem trabalhados na aula de língua estrangeira: eixo oralidade (auditiva e oral), eixo leitura, eixo escrita, eixo conhecimento linguísticos (léxico e gramática) e eixo dimensão intercultural (cultura e interculturalidade). De certa forma esses eixos já foram contemplados em documentos anteriores. No que se refere ao ensino de língua inglesa no ensino médio este deverá abranger as competências específicas presentes no documento. Sobre as competências e habilidades específicas da área de linguagens e suas tecnologias a BNCC propõe:

[...]expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o **desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade** contemporânea – permitindo, por exemplo, **problematizar com maior criticidade** os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de **construir identidades**. Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da **língua** são substituídos por **noções** mais abrangentes e **relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas** dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, **singularidade, variedade**, criatividade/invenção e repertório. Trata-se também de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua

¹³⁶ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.8-9)

inglesa, como **também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global**. (BRASIL, 2018, p. 476. Grifos nosso)

Notamos, portanto, a possibilidade de ensinar a língua inglesa no ensino médio através de uma perspectiva crítica, tendo em vista a preocupação com o desenvolvimento da criticidade, da capacidade discursiva e da reflexão crítica, presentes na BNCC conforme destacamos no excerto. Ainda nesse sentido, o documento destaca os multiletramentos e as práticas sociais da linguagem como uma perspectiva a ser considerada no ensino de língua inglesa para uma educação linguística consciente e crítica:

[...] a **Língua Inglesa**, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como **língua de caráter global** [...] **assumindo seu viés de língua franca**, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. Naquela etapa, além dessa visão intercultural e “desterritorializada” da língua inglesa [...] **consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos**. Essa perspectiva já apontava para **usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês**, característicos da sociedade contemporânea. Do mesmo modo, a relevância da **língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais**, individuais e de grupo, orientou o início de sua aprendizagem, focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes. (BRASIL, 2018, p. 476. Grifos nosso)

Percebemos que, no que se refere as concepções de língua e linguagem a BNCC assume a noção de língua franca no lugar de língua estrangeira e linguagem como práticas sociais e interculturais, conforme destacamos anteriormente.

Nesse sentido, a BNCC legitima o inglês, não só como a língua falada em países como nos Estados Unidos ou na Inglaterra, mas como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado. Esta perspectiva de língua franca implica em deslocar a língua de um modelo ideal de falante para um modelo real, considerando suas diferenças culturais e as variações linguísticas decorrentes das situações de uso e das comunidades que a falam. Sendo assim, ao tratar a língua de forma discursiva esse documento parece se aproximar da concepção de língua apontada pelo letramento crítico, uma vez que:

[...] considera os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, que, ao longo de mais de três décadas, têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes **práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens** (BRASIL, 2018, p. 476. Grifos nossos).

No que se refere ao eixo da Leitura e Escrita no documento são abordadas práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito e as práticas de produção de textos com foco na construção de significados, na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. Nesse sentido, os textos estudados em sala de aula devem ser originais assim como circulam nas esferas sociais, com suas variações linguísticas e diferenças culturais, já que a linguagem é entendida como prática social. Por isso, uma das competências específicas de linguagens para o ensino médio é:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 481)

Observamos, portanto, que a Base contempla em sua proposta para o ensino de línguas no ensino médio um ensino humanístico e crítico destacando-se a prática de uso, a análise e a reflexão sobre a língua estudada considerando sua diversidade e pluralidade.

De acordo com Costa (2017)¹³⁷, a BNCC nasceu como uma proposta de garantir que todos os alunos da educação básica, de todas as escolas deste imenso país, estudassem os mesmos conteúdos e desenvolvessem as mesmas competências e habilidades. Esse documento foi discutido e elaborado por professores de diferentes áreas do conhecimento e integrantes do Conselho Nacional de Educação (CONSED). A primeira versão foi disponibilizada para consulta pública em outubro de 2015. A versão final foi publicada em abril de 2017, porém, nela constava apenas o ensino infantil e fundamental. E em dezembro de 2018 conhecemos a versão final para o ensino médio, cujo texto introdutório destaca que se trata de “um documento de caráter **normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]” (BRASIL, 2018, p.7).

Notamos, portanto, que diferente dos documentos anteriores que buscavam orientar, oferecer parâmetros e diretrizes para o ensino, a BNCC impõe normas a serem

¹³⁷ Entrevista realizada por Luciana Maria Almeida de Freitas, “**Políticas educativas e o espanhol na educação brasileira: entrevista a Elzimar Goettenauer de Marins Costa**” concedida à Revista da Associação Brasileira de Hispanistas (Abeache), nº12, 2º semestre de 2017.

seguidas tendo em vista as habilidades e competências a serem alcançadas em cada nível de ensino. Este documento traz as dez competências gerais da Educação Básica que se articulam com as competências específicas de cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. O documento prevê conteúdos mínimos, mas caberá às secretarias de Educação e às escolas elaborar os currículos e projetos pedagógicos.

2.5.4. O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

É importante destacar que este Documento Base foi publicado em 2007 antes mesmo da criação dos Institutos Federais (IFs) que ocorreu em 2008. Embora não haja nenhuma referência às disciplinas que devem compor o currículo integrado, o documento procura trazer reflexões sobre o papel do professor nessa modalidade de ensino assim como sugestões e exemplos de metodologias e práticas de ensino que atendam às necessidades do ensino médio integrado. Por isso, mesmo não fazendo referência ao ensino de língua estrangeiras especificamente, julgamos importante expor essas concepções presentes no documento.

O documento caracteriza o processo de ensino-aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio como crítico-reflexivo e o professor como problematizador, além de mediador, ressaltando sua responsabilidade social:

Nesse processo educativo de *caráter crítico-reflexivo*, o professor deve assumir uma *atitude orientada pela e para a responsabilidade social*. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de *conteúdos acríticos* e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de *problematizador e mediador* no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento. (BRASIL, 2007, p. 34. Grifo nosso)

Sendo assim, ressaltamos que esses pressupostos coincidem com o ensino crítico à luz do letramento crítico pois nessa perspectiva o professor também é considerado questionador e mediador no processo de ensino-aprendizagem e não apenas um transmissor de conteúdos de forma acrítica. Concordamos com Zolin-Vesz (2010) que o professor, além de ter o conhecimento específico, deve assumir seu papel social e, dessa forma, levar conhecimento histórico, cultural, político e social para seus alunos compreenderem as ideologias que movem as questões sociais.

No que se refere a organização curricular, a partir desses pressupostos o documento sugere relacionar partes e totalidade, ou seja, a partir de questões específicas chegar a questões gerais associando conhecimentos gerais a conhecimentos específicos e propõe que isso seja feito através da interdisciplinaridade:

Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer ‘apreender’ e a realidade em que elas se inserem. (BRASIL, 2007, p. 50)

Dessa forma, estaríamos relacionando parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. Portanto, a interdisciplinaridade surge nesse contexto como “princípio organizador do currículo e *como método de ensino-aprendizagem*, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender” (BRASIL, 2007, p. 52. Grifo nosso). Observamos então que o documento sugere que os professores trabalhem em suas respectivas disciplinas a interdisciplinaridade com as outras áreas do conhecimento, dessa forma estariam integrando as necessidades da formação geral do aluno à sua formação profissional. “Com esta integração, possibilita-se ao aluno estudar os problemas de uma área profissional em suas múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica” (ZOLIN-VESZ, 2010, p. 2)

[...] A interdisciplinaridade, portanto, torna-se crucial, uma vez que supõe disciplinas que se interseccionam, mas não se sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos em outras ciências. Ao mesmo tempo, a formação de um sujeito crítico, surge como elemento inerente a interdisciplinaridade [...] (ZOLIN-VESZ, 2010, p. 4)

Dessa forma, de acordo com Zolin-Vesz (2010, p.2), o objetivo do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio profissionalizante não seria o de apenas possibilitar a compreensão de textos técnicos na língua-alvo em aulas sobre estratégias de leitura, mas possibilitar a compreensão dos discursos produzidos na língua em questão sobre aspectos sócio-políticos referentes ao mundo do trabalho. Nesse sentido, o ensino de língua estrangeira possibilita ao aluno compreender a realidade onde está inserido e formular contra discursos, se posicionando enquanto sujeito sócio histórico e culturalmente constituído, ou seja, conduz a formação de um sujeito crítico.

O documento ainda salienta que essa integração de conhecimentos no currículo “depende de uma *postura epistemológica*, cada qual de seu lugar, mas construindo

permanentemente relações com o outro” (BRASIL, 2007, p. 52. Grifo nosso). Observe, portanto, uma preocupação com a atitude curricular docente diante da prática pedagógica que busque não dissociar os conhecimentos gerais e específicos, por exemplo. Por isso, esse documento destaca que

[...]faz-se necessário uma ação mais concentrada na escola, buscando *na prática social e pedagógica do professor* os elementos e os mecanismos de superação do estado de coisas presentes. A premissa que orienta o projeto do ensino médio integrado à educação profissional é a de centralizar e *aprofundar o caráter humanista* do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional. (BRASIL, 2007, p. 54. Grifo nosso.)

Portanto, a atitude do professor em sala de aula com seus alunos, suas práticas de ensino assim como suas concepções teórico-metodológicas revelam sua perspectiva de ensinar e aprender uma língua estrangeira. E, para que o ensino tenha de fato o caráter humanista desejado,

[...] a prática de sala de aula deve estar pautada em teorias que possibilitem a reflexão do papel do aluno enquanto um agente transformador por meio do uso de textos que realmente mexam com as crenças cristalizadas e promovam novas reflexões para a vida e para o trabalho, assim como reativem o conhecimento prévio e o diálogo com outras áreas de conhecimento, que se constitui uma necessidade diante da proposta do ensino médio integrado. (ZOLIN-VESZ, 2010, p.7)

Por isso, acreditamos que os pressupostos teóricos do letramento crítico para o ensino de língua estrangeira vão ao encontro das necessidades de uma formação humana a integral defendida pelos documentos que orientam o ensino médio integrado na Rede Federal.

Assim como o Documento Base (2007), os outros documentos posteriores que estabelecem parâmetros e diretrizes (Minuta Parâmetros gerais do currículo integrado na rede federal da EPCT e Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal, ambo de 2018) para o ensino médio integrado na Rede Federal não se referem especificamente ao ensino de língua estrangeira. Contudo, esses documentos também destacam a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem integrado aliado a metodologias integradoras, na medida em que na organização e planejamento curricular dos cursos oferecidos prevê “articular a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica com foco no trabalho como princípio educativo” (FDE/CONIF, 2018, p. 16). Além disso, “garantir nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados, todos os componentes

curriculares da formação básica com foco na articulação e na formação humana integral” (FDE/CONIF, 2018, p. 15). E, também,

8. Garantir uma organização curricular orgânica que *privilegie a articulação e a interdisciplinaridade* entre os componentes curriculares e as *metodologias integradoras* e possibilite a inserção e o desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes. (FDE/CONIF, 2018, p. 15. Grifo nosso).

Ou seja, os próprios documentos que orientam o processo de ensino-aprendizagem, organização e planejamento curricular na Rede Federal sugerem o trabalho com a interdisciplinaridade e as metodologias integradoras como forma de atingir os objetivos propostos para o ensino médio integrado ao técnico. Diante disso, sugerimos o letramento crítico como uma perspectiva de ensino que pode ser adotada na educação profissional técnica de nível médio para atender as necessidades de uma formação humana e integral, conforme exposto pelos documentos aqui citados.

É importante destacar que muitos especialistas da Linguística Aplicada Brasileira defendem que não temos uma política linguística para o ensino de línguas. Nesse sentido, concordamos com Silva Junior (2019)¹³⁸ que desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), temos documentos organizados pelo MEC que tentam mostrar o modo como deve configurar o ensino de línguas (materna e estrangeira) no Brasil. Por outro lado, compartilhamos da ideia de que existem muitas leis, decretos e orientações nos níveis federais, estaduais e municipais, por isso muitos escritos de políticas educacionais são desconhecidos ou simplesmente ignorados pelos docentes (LEFFA, 2013 *apud* SILVA JUNIOR, 2019). E o excesso de textos legais acaba por gerar uma insegurança de que nenhuma política educacional seja colocada em prática.

Sobre isso, Eres Fernandez (2018, p. 14) opina, “[...] já ficou claro que a proliferação desmedida de textos destinados a regulamentar e orientar o ensino no Brasil termina não só por confundir a todos os envolvidos no processo – gestores, docentes, estudantes, comunidade escolar, sociedade geral – mas inclui o risco de que pouco ou nada mude na educação”¹³⁹ Devido a ausência de diálogos e continuidade de certas

¹³⁸ SILVA JUNIOR, A.F. “El trabajo docente frente a las políticas lingüísticas”. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/sem-categoria/el-trabajo-docente-frente-a-las-politicas-linguisticas/>. Acesso em 13 de maio de 2019. (tradução nossa)

¹³⁹ Original: Sobre eso, Eres Fernández (2018, p. 14) opina, “[...] ya ha quedado claro que la proliferación desmedida de textos destinados a reglamentar y orientar la enseñanza en Brasil termina no solo por

políticas, temos um cenário de (anti) políticas, segundo Eres Fernández, para o ensino de línguas e formação de professores no Brasil.

Todas as decisões tomadas pelo professor para colocar em prática seu trabalho são reflexos de uma política, por isso, o docente pode e deve participar das políticas de ensino de línguas. Concordamos com Silva Junior (2019) que “o docente tem a responsabilidade e o dever de trabalhar de acordo com as normativas vigentes que orientam seu trabalho pedagógico, no entanto, isso não impede que ele tenha outras opiniões acerca da prática pedagógica e o papel que cumpre sua disciplina no currículo”¹⁴⁰

Nesse sentido, Silva Junior (2019) destaca algumas perguntas que estão envolvidas nas tomadas de decisões políticas por parte dos docentes de línguas como: que variedade de espanhol prefiro? Quais abordagens utilizo em minhas aulas? Que atividades levo para as aulas? Por que faço tais atividades? Por que emprego o português nas minhas aulas?¹⁴¹ Todas essas respostas têm conotações políticas e tentaremos de alguma forma abordá-las nas análises que faremos mais adiante das concepções dos professores de espanhol dos IFs participantes desta pesquisa e como essas concepções afetam suas práticas em sala de aula.

confundir a todos los implicados en el proceso – gestores, docentes, estudiantes, comunidad escolar, sociedad en general – sino que incluye el riesgo de que poco o nada cambie en la educación”.

¹⁴⁰ Original: Es cierto que el docente tiene la responsabilidad y el deber de trabajar bajo las normativas vigentes que orientan su trabajo pedagógico, sin embargo eso no impide que él tenga otras opiniones acerca de la práctica pedagógica y el rol que cumple su asignatura en el currículo. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/sem-categoria/el-trabajo-docente-frente-a-las-politicas-linguisticas/> Acesso em 13 de maio de 2019.

¹⁴¹ Original: Preguntas como: qué variedad del español prefiero, qué abordaje utilizo en mis clases, qué actividades llevo al aula, por qué hago tales actividades, por qué empleo el portugués en mis clases, son ejemplos de algunas cuestiones que involucran la tomada de decisiones políticas por parte del docente de lenguas. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/sem-categoria/el-trabajo-docente-frente-a-las-politicas-linguisticas/>. Acesso em 13 de maio de 2019.

3 - Metodologia

Neste capítulo apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa: a natureza da pesquisa, as perguntas que orientaram este estudo, descrevemos os instrumentos que foram utilizados para obtenção de dados, apresentamos o contexto em que sujeitos envolvidos atuam e a caracterização dos participantes da pesquisa. Por último apresentamos o procedimento de aplicação dos instrumentos e as categorias analisadas.

3.1 Natureza da Pesquisa

3.1.1 A pesquisa qualitativa

Nesta pesquisa optamos pela utilização de uma abordagem qualitativa, de base interpretativista e exploratória, com uso de dados quantitativos como orientadora do estudo. Nesse tipo de pesquisa, de acordo com Moita Lopes (1994, p. 332) “o foco é colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado”. As pesquisas centradas na interpretação qualitativa dos dados pretendem descrever as características de um determinado grupo ou fenômeno social, os significados que surgem da interpretação desse fenômeno em um determinado contexto e da interpretação dos dados obtidos baseada em uma fundamentação teórica. Uma vez que escolhemos analisar as vozes dos participantes da pesquisa, a opção pela pesquisa de base interpretativista e exploratória justifica-se pois “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Nesta pesquisa as vozes dos participantes ocupam lugar privilegiado nas análises.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa surgiu no final do século XIX e início do XX, mas começou a ser bastante utilizada nas décadas de 1960 e 1970. Nessas décadas, observou-se uma disseminação da abordagem qualitativa no contexto da educação. Esses autores afirmam que existem cinco características importantes neste tipo de pesquisa: fonte direta de dados, onde o investigador é o principal agente na coleta de dados; os dados coletados geralmente são descritivos; os pesquisadores têm interesse mais pelo processo e contexto da pesquisa do que com o resultado; para análise dos dados, é muito comum o pesquisador contar com interpretação indutiva; os pesquisadores buscam interpretar os sentidos construídos pelas vivências dos sujeitos da pesquisa.

O enfoque da pesquisa qualitativa, assim como argumentam Silva *et al.* (2009) não está na quantificação ou simples descrição dos dados recolhidos, mas sim na “importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e

crítico das fontes documentais” (p. 456). Nesse sentido, a metodologia qualitativa está diretamente ligada ao olhar do pesquisador sobre seu objeto de estudo e sua interpretação subjetiva daquilo que vê, e como isso pode contribuir para a construção de novos conhecimentos sobre esse assunto.

Portanto, podemos afirmar que este estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas uma vez que pretende compreender aspectos de um contexto específico: quais concepções sobre leitor crítico e letramento crítico embasam as práticas de um grupo de professores de espanhol dos Institutos Federais de Ensino (IFs) e quais estratégias esses professores utilizam para desenvolver o letramento crítico nos alunos. Além disso, interpretar como os sujeitos envolvidos na pesquisa se apropriam desse conceito e colocam em prática na sua atitude curricular em sala de aula diante das brechas propiciadas pelo livro didático. Por isso, concordamos com Richards (2009) que define a pesquisa qualitativa como:

[...] Uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de prática interpretativa e material que faz o mundo visível. Estas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Isto significa que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar como as pessoas dão sentido ao fenômeno. (RICHARDS, 2009, p. 149, *apud* PINTO, 2016, p. 50)

Como trata-se da análise de um contexto específico, A Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia e seus Institutos Federais, podemos afirmar que esta pesquisa consiste em um Estudo de Caso, nos baseando nas definições de Bogdan e Biklen (1994) de que:

[...] Num estudo de caso qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. [...] os investigadores procuram locais com pessoas que possam ser objeto de estudo ou fonte de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhe, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou da fonte de dados para os seus objetivos. [...] Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e distribuem seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais aspectos aprofundar. À medida que vão colhendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas. Com o tema acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar. A área de trabalho é delimitada. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos[...]. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 89)

Esta pesquisa, portanto, é de natureza qualitativa e caracteriza-se como um estudo de caso com uso de dados quantitativos. Além disso, está inserida dentro da Linguística Aplicada pois procura com seus resultados e discussões contribuir para a prática de

professores em sala de aula uma vez que se propõe a analisar a “atitude curricular” docente diante das “brechas” encontradas no livro didático em contexto reais e atuais de ensino de espanhol no Brasil.

A etapa inicial da pesquisa caracterizou-se como exploratória pois buscamos fundamentar o conceito de *letramento crítico* no campo geral da Linguística e, mais especificamente, da Linguística Aplicada. A revisão da literatura nos forneceu os subsídios necessários para estruturação, obtenção e análise dos dados e também para análise dos resultados, principalmente para a reflexão sobre as concepções de letramento crítico e leitor crítico presentes no campo teórico, subjacentes aos documentos que orientam o ensino de línguas, aos materiais didáticos de espanhol do PNLD e as concepções dos professores.

Inicialmente realizamos a revisão bibliográfica sobre esse conceito no campo teórico, a origem do conceito de letramento no Brasil e seus desdobramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos) no ensino de línguas para chegar às concepções de letramento crítico e o ensino de língua estrangeiras no Brasil. Consideramos para isso as discussões teóricas sobre o conceito de letramento crítico (Cassany, 2006; Cassany e Castellá, 2010; Monte Mór, 2012, 2015; Duboc, 2012; Baptista 2010; Menezes de Souza, 2011, Jordão 207, 2015, Costa 2012, etc.) para o campo do ensino de línguas estrangeiras sobretudo as diferenças entre leitura crítica e letramento crítico na formação do leitor crítico assim como as diferenças entre as perspectivas críticas no ensino de línguas.

Então, a fim de compreender a proposta de ensino crítico de língua espanhola na Rede Federal, traçamos um breve percurso sobre as perspectivas de ensino de línguas estrangeiras e um panorama histórico sobre o ensino de língua espanhola no Brasil problematizando o atual cenário educacional do país no que se refere ao (não) lugar do espanhol no ensino básico regular e destacamos nosso contexto de pesquisa: a educação técnica profissional técnica integrada ao ensino médio, suas especificidades, bases legais e fundamentos que justificam a permanência do espanhol no ensino médio integrado. Também trouxemos exemplos sobre a oferta e as abordagens de ensino de espanhol nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Depois, procedemos à leitura dos documentos curriculares que orientam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil (BRASIL, 2000; BRASIL, 2002; BRASIL 2006; BRASIL 2017) e dos documentos que orientam o ensino médio integrado na Rede Federal. Além disso, analisamos as concepções de leitura, leitor crítico e letramento nos materiais didáticos do PNLD LEM 2015 e 2018 e seus respectivos guias. Esse conjunto

de documentos orientam de forma geral a elaboração de currículos escolares, a formação e a atuação de professores em sala de aula. Por isso, observamos o tratamento dado à leitura nos referidos documentos destinados ao Ensino Médio no país com o objetivo de inferir que tipo de leitor se pretende formar nesse nível de ensino. Para isso identificamos os conceitos de língua, linguagem, letramento crítico e leitor crítico assim como a fundamentação teórico defendida de forma explícita ou subjacente a esses documentos.

Todos esses documentos foram elaborados por instâncias do Ministério da Educação (MEC) em colaboração com outras instituições educacionais e, segundo recomendam, devem ser usados na escola, tanto para a construção do projeto de ensino, quanto para a formação dos professores. Assim, além de servirem para a elaboração dos currículos escolares, para a formação continuada dos professores e para a condução das aulas, os documentos configuram as orientações de esferas públicas para o trabalho realizado na escola básica.

Posteriormente, elaboramos um questionário online que circulou entre os meses de junho e setembro de 2018 através das redes sociais e e-mails com vistas a identificar as concepções de um grupo de 31 professores de espanhol de Institutos Federais. De posse desses dados iniciais, realizamos entrevistas semiestruturadas individuais com 4 docentes. Esses professores foram selecionados pois responderam no questionário online as atividades do livro didático do PNL 2015 que consideravam propícias para formar leitores críticos na aula de espanhol. O objetivo das entrevistas era obter mais dados sobre a “atitude curricular” (DUBOC, 2012) desses docentes diante das brechas apontadas por eles no livro didático, suas concepções sobre letramento crítico e leitor crítico e suas práticas de ensino com a utilização de um livro didático cuja proposta parte do *letramento crítico*.

3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Os objetivos de nossa pesquisa foram compreender quais concepções sobre letramento são produzidas pelo campo teórico e pelo campo prescritivo educacional atualmente e de que forma são apropriadas por um grupo de professores de espanhol, buscando identificar quais indícios em suas práticas de ensino de espanhol evidenciam a transposição dessas concepções. Para isso, analisamos a atitude curricular declarada pelos docentes diante das brechas do livro didático para formar leitores críticos na aula de língua espanhola. As principais perguntas que orientam esta pesquisa foram:

Quais concepções sobre letramento crítico embasam as práticas de um grupo de professores de Espanhol dos Institutos Federais? Quais estratégias esses professores utilizam para desenvolver o letramento crítico nos alunos?

Quais são as “brechas” apontadas por estes professores em atividades propostas pelos livros didáticos do PNLD 2015 de Espanhol para o desenvolvimento da “atitude curricular” na formação de leitores críticos? O que as caracteriza como “brechas”?

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram bibliográfico, documental, um questionário online e entrevistas semiestruturais individuais. Fez-se necessário o uso desses instrumentos pois desejava-se analisar a atitude curricular docente diante das brechas encontradas nos livros didáticos do PNLD assim como as concepções de um grupo de professores de espanhol dos institutos federais sobre letramento crítico e leitor crítico. Além disso, a utilização desses instrumentos teve por objetivo coletar diferentes informações sob diversas perspectivas a fim de possibilitar a triangulação de dados com as concepções teóricas sobre letramento crítico e leitor crítico.

Fizemos uso de três fontes diferentes para coleta de dados:

- a) bibliográfica, com a análise dos principais teóricos que discutem as concepções sobre letramento crítico e leitor crítico;
- b) documental, com a análise de concepções que aparecem nos documentos que orientam o ensino de línguas no país;
- c) questionário e entrevista a um grupo de professores de espanhol da Rede Federal para análise sobre a apropriação (ou não) das concepções.

Dessa forma, começamos com as leituras teóricas, em seguida, a leitura dos documentos prescritivos que orientam o ensino de línguas no Brasil (BRASIL, 2000; BRASIL, 2002; BRASIL, 2006) e PNLD LEM 2015 e 2018 e seus respectivos Guias para verificar quais concepções sobre letramento, letramento crítico, leitor crítico e leitura crítica estão explícitas ou subjacentes em suas orientações. Depois procedemos a aplicação do questionário online para poder traçar o perfil dos docentes de espanhol dos Institutos Federais e analisar suas concepções sobre letramento e leitor crítico. Por último, selecionamos alguns docentes que responderam o questionário para realização de entrevistas individuais a fim de obter mais informações sobre suas concepções

subjacentes ao trabalho docente e analisar a atitude curricular diante das brechas do livro didático e em sala de aula com seus alunos.

Nesse sentido esta pesquisa de doutorado entende que as coleções aprovadas pelo PNLD LEM 2015, PNLD LEM 2018 e seus respectivos Guias são documentos válidos e passíveis de análise. No entanto, nossa fonte primária de dados não são os documentos que orientam o ensino de línguas tampouco os livros didáticos. Tendo em vista que trata-se de um Estudo de Caso, nossas análises partem das brechas (DUBOC, 2012) apontadas pelos docentes participantes da pesquisa nos livros didáticos do PNLD e nosso objetivo principal é analisar a atitude curricular dos docentes diante dessas brechas para formar leitores críticos na aula de língua espanhola.

Ou seja, nossas análises consideram as práticas de ensino-aprendizagem de espanhol declaradas por um grupo de professores e focalizam as concepções de letramento crítico e leitor crítico dos docentes envolvidos na pesquisa e como suas concepções se relacionam com concepções do campo teórico e dos documentos que orientam o ensino de línguas no Brasil.

Para obtenção de dados acerca das concepções dos professores sobre letramento crítico e leitor crítico aplicamos um questionário online e realizamos entrevistas semiestruturadas individuais. O questionário visava levantar questões relativas às concepções dos docentes e às representações que o professor de espanhol da Rede Federal faz de sua prática docente. Para tanto, o professor deveria dar informações sobre sua formação inicial e continuada, sua experiência docente, seus conhecimentos sobre língua espanhola, sua visão crítica sobre língua e cultura, sua opinião sobre o PNLD LEM 2015 e 2018 e o uso que faz do livro didático na sua aula, qual a sua abordagem ou perspectiva de ensinar e a abordagem do livro didático, quais estratégias mobiliza durante o processo de ensino-aprendizagem, qual sua concepção sobre ensinar língua estrangeira, quais atividades do livro didático considera potenciais brechas para formar leitores críticos na aula de língua espanhola, qual o ponto de partida para o letramento crítico, entre outras questões específicas sobre letramento crítico e leitor crítico.

Além dos questionários, foram selecionados 4 professores para a realização de uma entrevista semiestruturada que visava confirmar ou não as informações obtidas através do questionário e fazer uma descrição da aula a fim

de obter dados acerca da representação¹⁴² que o professor faz da sua prática, ou seja, como descreve sua atitude curricular diante da brecha apontada no questionário. Dessa forma, com os dados obtidos através dos dois instrumentos, geramos dados para analisar as concepções dos professores e suas práticas de ensino à luz do letramento crítico.

Sendo assim, as análises se pautaram na triangulação desses dados: concepções teóricas sobre leitor crítico e letramento crítico no ensino de línguas, concepções sobre letramento crítico e leitor crítico nos documentos que orientam o ensino de línguas e livros didáticos do PNLD LEM, e apropriação que fazem os professores dessas concepções.

Flick (2009) afirma que “o termo triangulação designa a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes, períodos de tempo e perspectivas teóricas para lidar com um fenômeno” (FLICK, 2009, *apud* ZAPPELLINI *et al*, 2015, p. 245). Para Flick a triangulação pode ser utilizada tanto por meio da aplicação de múltiplos métodos qualitativos quanto constituir uma mistura destes com procedimentos quantitativos. Nesse sentido, a triangulação amplia a pesquisa pois usa mais de um método, mais de uma fonte de dados ou mais de um pesquisador.

Creswell e Clark (2013) também consideram a triangulação como um método que congrega abordagens metodológicas distintas: “ela pode ser comparada com o projeto de pesquisa convergente paralelo (pesquisa qualiquantitativa), no qual são utilizados dois métodos diferentes para se obter resultados sobre um único tópico” (CRESWELL; CLARCK, 2013, *apud* ZAPPELLINI *et al*, 2015, p. 245).

Portanto, na nossa pesquisa consideramos a triangulação como um procedimento que combina diferentes fontes para a obtenção de dados (bibliográfica, documental, questionário e entrevistas) com o propósito de consolidar as conclusões a respeito do contexto investigado: as concepções sobre letramento crítico e leitor crítico que embasam as práticas de ensino de um grupo de professores de espanhol da Rede Federal.

¹⁴² Consideramos representação nesta pesquisa como “uma cadeia de significações e teorias sobre o mundo físico, sobre normas, valores e símbolos do mundo social, e/ou significações e expectativas do agente sobre si mesmo e sobre como agir naquele contexto particular” (MAGALHÃES, 2000, p.3 *apud* DUDAS, 2010, p. 150). Ou seja, um conceito fundamentado na teoria crítica pós-estruturalista e no interacionismo sóciodiscursivo, “porquanto os textos e discursos produzidos no processo de descrição e explicação da realidade revelam uma representação e não um real em si” (DUDAS, 2010, p.150)

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), em pesquisas qualitativas costuma-se usar como técnica de recolha de dados a observação participante. O foco do estudo centra-se em uma organização particular, nesse caso a escola, ou em algum aspecto em particular dessa organização. O aspecto que escolhemos observar dentro dessa organização é a atitude curricular dos professores de espanhol dos institutos federais e suas concepções sobre letramento crítico e leitor crítico. No entanto, os autores destacam que a ideia de observar um “grupo” dentro de uma organização como um estudo de caso deve ser entendida a partir de uma perspectiva sociológica, ou seja, pessoas que interagem, que se identificam e partilham expectativas em relação ao comportamento uma das outras. Uma vez que as pessoas podem partilhar características comuns como idade, raça, sexo, posição organizacional, mas não partilharem identidade de grupo. Nesse sentido, concordamos com os autores que:

Os indivíduos que partilham uma característica particular, mas que não formam um grupo, podem ser sujeitos de um estudo qualitativo, mas, regra geral, a entrevista representa neste caso, uma melhor forma de abordagem do que a observação participante. Aquilo que partilham entre si revelar-se-á mais claramente quando solicitar, individualmente, as suas perspectivas e não enquanto observa as suas atividades. Da mesma forma, o fato de partilharem as mesmas funções na organização não significa, necessariamente, que as pessoas formam um grupo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p 91-92)

Destacamos que os participantes de nossa pesquisa não formam um grupo homogêneo uma vez que estão em campi diferentes, em regiões diferentes do país, com carga horária diferentes, em cidades diferentes, e as vezes com livros didáticos diferentes, embora todos trabalhem com ensino de espanhol como língua estrangeira no ensino médio integrado da Rede Federal. Considerando os instrumentos utilizados para coleta dos dados e os objetivos da pesquisa, podemos afirmar também que este estudo tem caráter exploratório porque:

[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas à torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. (SELLTIZ *et al*, 1967, p. 63 *apud* GIL, 2002, p. 41)

Esta pesquisa envolve as três etapas citadas: levantamento bibliográfico sobre o conceito de letramento crítico no campo teórico, entrevistas com os professores participantes da pesquisa que encontraram brechas no livro didático para trabalhar com letramento crítico em sala de aula e análise dos exemplos de atividades citadas pelos professores como brechas para trabalhar o letramento crítico e, conseqüentemente, a atitude curricular dos docentes diante dessas brechas.

3.3.1 Questionário

Elaboramos e aplicamos um questionário (Apêndice A) junto ao grupo com 31 professores de espanhol da Rede Federal composta pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) e outras instituições de ensino com vistas a obter dados que confirmassem nossa hipótese inicial sobre a importância da “atitude curricular” (DUBOC 2012) na formação dos leitores críticos em espanhol. Além disso, com essas questões procuramos traçar o perfil dos professores de espanhol que atuaram e atuam nos Institutos Federais (IFs), suas concepções de letramento e leitor crítico e suas práticas de ensino a partir das brechas do livro didático de espanhol adotado pelo seu campus.

Dessa forma começamos com a aplicação do questionário online em junho de 2018 e encerramos a obtenção dos dados em setembro de 2018. Esse questionário circulou nas redes sociais (entre os grupos de Whatsapp de professores de espanhol dos IFs, Facebook, etc) assim como através de e-mail. O questionário contém um total de 39 perguntas sendo a maioria das respostas de múltipla escolha ou respostas curtas e também havia espaço para os professores escreverem comentários caso desejassem. Não consideramos todas as perguntas feitas no questionário para a realização das análises uma vez que algumas visavam apenas traçar o perfil dos docentes, por exemplo. Sendo assim, utilizamos para análise principalmente as questões relacionadas as concepções.

O questionário visava levantar questões relativas às concepções dos docentes e às representações que o professor de espanhol da Rede Federal faz de sua prática docente. Para tanto, o professor deveria dar informações sobre sua formação inicial e continuada, sua experiência docente, seus conhecimentos sobre língua espanhola, sua visão sobre língua e cultura, sua opinião sobre o PNLD e o uso que faz do livro didático, qual a sua abordagem de ensinar e a abordagem do livro didático, quais estratégias mobiliza, o que considera

relevante na formação de leitores críticos, entre outras questões específicas sobre letramento crítico.

Dessa forma, o questionário não procurou aprofundar nenhum ponto específico, apenas buscou traçar o perfil dos docentes de espanhol dos IFs, gerar dados sobre suas concepções e compreender quais atividades propostas pelos livros didáticos do PNLD LEM 2015 são consideradas pelos professores como relevantes para o desenvolvimento de leitores críticos e em que medida essas atividades atendem aos pressupostos teóricos do letramento crítico. Nas perguntas objetivas foi oferecido ao docente a opção para escrever e/ou justificar sua resposta caso necessário. A partir das respostas obtidas, procedemos à realização das entrevistas individuais.

3.3.2 Entrevistas

Para a realização das entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) utilizamos como critério de seleção os professores que citaram no questionário atividades propostas pelo PNLD LEM 2015 que contribuem para formação de leitores críticos na aula de língua espanhola. Portanto, partimos dessa brecha apontada pelo professor para analisar suas concepções e sua atitude curricular. Dos 31 professores participantes da pesquisa apenas 9 apontaram atividades que consideravam propícias para formar leitores críticos, o restante não se lembrava ou se absteve, conforme citamos anteriormente. Tentamos contato com esses docentes para realização das entrevistas individuais, porém, somente 4 professores aceitaram participar das entrevistas individuais. Destacamos a dificuldade em coletar dados principalmente nas entrevistas. As entrevistas foram gravadas em vídeo, posteriormente transcritas na íntegra e aconteceram durante o mês de outubro de 2018. Todos os docentes entrevistados são efetivos sendo que três pertencem ao IFSP e um a outro IF.

As entrevistas visavam confirmar ou não as informações obtidas através do questionário e fazer uma descrição detalhada das aulas dadas a fim de obter dados acerca da representação que o professor faz da sua prática, ou seja, como descreve sua atitude curricular diante da brecha e suas concepções sobre leitor crítico e letramento crítico. Por isso elaboramos perguntas a fim de obter informações sobre quais concepções de letramento e leitor crítico estão subjacentes ao trabalho docente para tentar analisar sua atitude curricular diante das brechas do livro didático e em sala de aula com seus alunos. Ressaltamos que as entrevistas tiveram uma duração

aproximada de uma hora e ao longo da conversa surgiram outras perguntas e questionamentos relacionados aos objetivos desta pesquisa. As perguntas elaboradas serviram para conduzir a entrevista, mas, deixamos os docentes à vontade para falar sobre o tema. As perguntas feitas aos professores entrevistados foram:

- *Descreva como foi o desenvolvimento dessa atividade que você citou como boa para a formação de leitores críticos em espanhol. Como foi a participação dos alunos e sua participação? Por que você a considera uma boa atividade?*

Com essa pergunta esperávamos obter dados sobre a atitude do professor (mediador, questionador, avaliador, observador, autoridade, integrador de grupos, facilitador, treinador linguístico, etc.) durante o desenvolvimento da atividade. Se sua prática de ensinar língua estrangeira estava mais centrada na língua (gramática, vocabulário), no aprendiz (uso da língua pelo aluno, funções comunicativas) ou na aprendizagem (interações comunicativas, resoluções de problemas, etc). Essas atitudes do professor assim como sua concepção e perspectiva de ensinar língua estrangeira foram usadas como categorias de análise.

- *Como é o planejamento das suas aulas usando esse LD? Quais atividades você mais usa do livro e que tipo de adaptação você faz para seu contexto? Como você entende ensinar língua estrangeira no seu contexto de ensino?*

Levando em consideração que o planejamento (desenho da aula) está relacionado com a abordagem de ensinar, com essa resposta esperávamos saber mais sobre a atitude curricular do docente, que uso ele faz do livro didático e qual a concepção do professor sobre ensinar língua estrangeira no seu contexto de ensino (se é transmitir conhecimento técnico da língua, compartilhar, construir com os alunos, proporcionar condições, oferecer possibilidade de transformação, etc). Esperávamos que o docente falasse sobre as especificidades de ensinar língua espanhola em um contexto de ensino médio profissionalizante.

- *Como você trabalha a leitura na aula de espanhol atualmente? Quais estratégias, técnicas, recursos e procedimentos são mobilizados? Como as novas tecnologias estão presentes na sua aula?*

Com essa pergunta esperávamos saber não apenas as atividades e estratégias mobilizadas durante as atividades de leitura (inferências, discussões em grupo, mímicas etc.) mas

também se o aluno consegue construir significados a partir da leitura do texto e não somente buscar a intenção do autor, por exemplo. Esperávamos também que ele informasse sobre as novas tecnologias em sala de aula, os novos modos de ler e escrever usando a internet e como isso se relaciona com o letramento crítico e a formação do leitor crítico em língua estrangeira.

- *Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos em língua estrangeira? Você os considera leitores críticos em LE? Por que sim ou não?*

A partir dessa pergunta esperávamos saber mais sobre qual a concepção que o professor tem sobre leitor crítico, se ele acha que seus alunos são capazes de compreender relações de poder para agir, perturbar-se, evolver-se, transformar-se, construir conhecimento com professor e colegas ou apenas reter informações, desenvolver habilidades, etc. Dessa forma, esperamos que ele diga sobre sua concepção de leitor crítico e se ele considera que seu aluno é capaz de desenvolver uma consciência crítica ou apenas níveis de interpretação elevado.

- *Quando você teve contato com a teoria do letramento crítico e do multiletramentos?*

Essa pergunta tinha por objetivo revelar quando o professor teve contato com os pressupostos teórico dos letramentos, se foi durante a graduação (formação inicial) ou durante a pós-graduação (formação continuada), através dos documentos prescritivos de ensino de línguas ou do próprio livro didático a fim de obter mais dados para confrontar com as nossas hipóteses iniciais e ao mesmo tempo revelar como esses professores se apropriaram ou não do conceito de letramento crítico e qual sua concepção sobre letramento crítico.

- *Você tem alguma sugestão para trabalhar a atividade que você apontou como ruim para formar leitores críticos?*

Espera-se que o professor recupere a atividade citada no questionário como “ruim” e comente as adaptações que fez para seu contexto. Além disso, sugira materiais e/ou recursos para formar leitores críticos.

3.4 Caracterização do contexto

Sobre o contexto investigado, optamos por realizar a pesquisa junto a um grupo de professores de espanhol da Rede Federal e seus Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) de todo o Brasil. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta por 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia no Brasil, o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), o Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia Celso Suckow da Fonseca (Rio de Janeiro) e o Centro Federal de Educação de Minas Gerais.

Optamos por fazer a coleta de dados nesta instituição por ser nosso cenário de atuação profissional e por representar características muito próprias no ensino de espanhol em comparação às escolas públicas regulares¹⁴³. Embora os IFs façam parte da Rede Federal, a oferta da disciplina língua espanhola acontece de forma diversificada em cada campus. Conforme demonstra os textos contidos na coletânea organizada por Silva Junior (2017) sobre o ensino de espanhol nos Institutos Federais, essa língua estrangeira está presente nos campi de todas as regiões do Brasil, de norte a sul, do ensino médio integrado ao técnico, passando pelo superior e chegando até o EJA, ora de forma obrigatória, ora de forma optativa.

Devido a essa diversidade da oferta de ensino de espanhol nos IFs, optamos por investigar a concepção de letramento e leitor crítico assim como atitude curricular dos professores diante das brechas do livro didático na aula de língua espanhola nos cursos técnicos integrados ao ensino médio uma vez que essa faixa de ensino utiliza o material fornecido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e esse tem como pressuposto a formação do leitor crítico em língua estrangeira.

Quanto a oferta da disciplina Língua Espanhola nos campi onde os professores participantes da pesquisa atuam, a maioria, o que corresponde a 19 (61,3%) dos 31 professores, respondeu que a disciplina língua espanhola é oferecida na modalidade optativa para os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Portanto, nosso contexto de pesquisa será o ensino de espanhol como língua estrangeira no ensino médio integrado ao técnico dos IFs.

Conforme já exposto anteriormente, sabemos que esta não é a única forma de oferta da língua espanhola nos campi. Porém, esse nível de ensino foi a nossa escolha como objeto de estudo. Sobre a carga horária semanal correspondente as aulas de

¹⁴³ As características da Rede Federal de Ensino foram apresentadas no Capítulo 2.

espanhol nos currículos dos campi em que os professores atuam a maioria 21 (67,7%) respondeu que ela corresponde a duas aulas de 50 minutos por semana. Sendo assim ressaltamos que as atividades citadas pelos participantes da pesquisa, as quais foram analisadas, ocorreram nos IFs durante as aulas de Espanhol para o ensino médio integrado ao técnico ministradas duas vezes por semana com uma carga horária de 50 minutos.

Sendo assim, concluímos que nosso contexto pesquisa é composto por instituições de ensino que fazem parte da Rede Federal, sobretudo os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia de diferentes Estados do Brasil de acordo com os dados obtidos: 51,6% de outros Institutos Federais, 44,8% do Instituto Federal de São Paulo – IFSP e 3,2% de um Colégio de Aplicação. Portanto, os dados aqui analisados representam as práticas de ensino de espanhol no ensino médio integrado dos IFs espalhados pelo Brasil. Entretanto, destacamos o fato de que quase metade do contexto analisado se refere ao IFSP. Logo, os resultados analisados nesta pesquisa revelarão conclusões sobre as práticas de ensino-aprendizagem de espanhol no IFSP, tendo em vista que dos quatro docentes entrevistados, três estão nessa instituição de ensino e afirmam usar o livro didático do PNLD LEM.

3.5 Caracterização dos sujeitos

Elegemos como sujeitos participantes desta pesquisa os professores de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT)¹⁴⁴ da disciplina língua espanhola que atuaram entre os anos de 2015 e 2017 nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) de todos os campi do Brasil, assim como em outras escolas que compõem a Rede Federal lecionando a disciplina língua espanhola no ensino médio integrado e utilizando o livro didático adotado pelo campus das coleções aprovadas pelo PNLD LEM 2015.

Contamos com a participação de trinta e um professores de espanhol da Rede Federal, sendo 44,8% dos respondentes professores do IFSP (Instituto Federal de São Paulo), o que corresponde a quatorze profissionais; 51,6% de outros Institutos Federais,

¹⁴⁴ Nome do cargo público ocupado pelo servidor docente da Rede Federal (RFEPCT) que atua em diferentes níveis de ensino além de desenvolver atividades de pesquisa e extensão. A carreira pública dos professores da RFEPCT possibilita ao docente lecionar no ensino médio, no ensino técnico, nos cursos superiores de tecnologia, nos cursos de Bacharelado e Licenciatura e nos cursos de pós-graduação. Não existe uma padronização dos editais de concurso público para a docência na rede. Cada Instituto Federal é dotado de autonomia para gerir seus concursos e definir requisitos, perfis, conteúdos programáticos e modelos de provas que sejam mais pertinentes ao atendimento da demanda de seus campi.

o que corresponde a dezesseis profissionais, e 3,2% (que corresponde a 1 professor) participante de um Colégio de Aplicação.

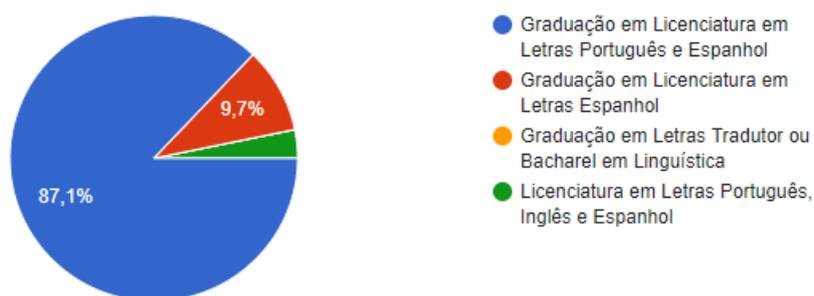
As perguntas iniciais foram feitas com o objetivo de gerar dados pessoais que possibilitaram caracterizar os participantes da pesquisa quanto ao tipo de formação inicial e continuada, e também em relação à sua experiência no ensino de língua espanhola, carga horária da disciplina de língua espanhola no campus em que atua entre outras questões que traçaram o perfil dos respondentes.

Quanto a formação inicial dos professores, perguntamos qual seu tipo de graduação e obtivemos as seguintes respostas: 87,1% possui graduação com dupla habilitação, ou seja, Licenciatura Plena em Letras Português e Espanhol, o que corresponde a 27 respondentes; 9,7% possui graduação em uma única habilitação sendo essa língua espanhola, ou seja, Licenciatura Plena em Letras Espanhol, isso corresponde a 3 pessoas, e apenas uma pessoa possui habilitação tripla, ou seja Licenciatura em Letras Português, Espanhol e Inglês. Nenhum participante possui graduação em Letras Tradutor ou Bacharel em Linguística. De acordo com esses dados, podemos afirmar que a maioria dos professores participantes da pesquisa possui dupla habilitação. O gráfico a seguir demonstra os dados obtidos:

Gráfico 6 - Formação dos sujeitos participantes da pesquisa

Formação

31 respostas



Fonte: autoria própria.

Ainda sobre a formação inicial perguntamos o ano de conclusão do curso de graduação para analisarmos se é uma formação recente ou não e também quanto tempo se passou entre a formação inicial e a atuação profissional. Dos 31 participantes, 10

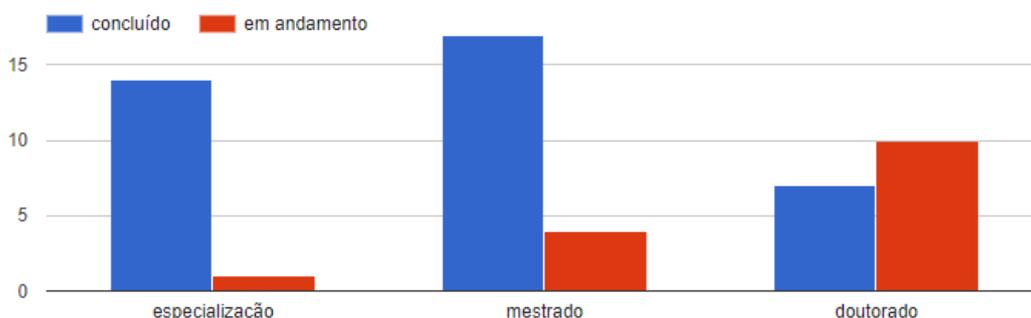
(32,3%) concluíram a graduação em 2008, 7 (22,6%) entre os anos de 2009 e 2011 o que nos leva a concluir que a maioria dos professores participantes concluiu a graduação há mais de dez anos.

Perguntamos também sobre a formação continuada desses professores a fim de saber o percentual de docentes com pós-graduação concluída ou em andamento já que a rede federal de ensino possui uma política de incentivo a capacitação docente através de editais de seleção para afastamento remunerado para participação em programa de pós-graduação *strictu sensu*, em níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado, cuja oferta e o número de vagas são variáveis. Obtivemos os seguintes dados: 14 docentes têm a especialização concluída e 1 docente está com a especialização em andamento; 17 docentes têm o mestrado concluído e 4 estão com o mestrado em andamento; 7 docentes têm o doutorado concluído e 10 em andamento. Nessa resposta os professores poderiam selecionar mais de uma opção.

Pedimos também que os professores respondessem o ano de conclusão da respectiva pós-graduação para analisarmos se sua formação continuada é recente ou não. Quanto a esses dados observamos que 16 (51,6%) professores concluíram a pós-graduação entre os anos de 2015 e 2018. Portanto, concluímos com esses dados que a maioria dos professores de espanhol dos institutos federais é mestre e concluiu a pós-graduação recentemente, conforme demonstram os gráficos a seguir:

Gráfico 7 - Formação continuada dos participantes da pesquisa

Pós-graduação



Fonte: autoria própria.

Elaboramos a seguir um quadro que resume o perfil dos docentes participantes da pesquisa no que se refere a sua formação acadêmica.

Quadro 8 - Perfil acadêmico dos docentes participantes da pesquisa

Docente	Instituição onde atua	Graduação	Ano de conclusão	Pós-graduação	Ano de Conclusão
P1	Colégio de Aplicação UFMA	Letras Português e Espanhol	2008	Mestrado	2018
P2	IFSP	Letras Português e Espanhol	1999	Doutorado	2017
P3	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2009	Especialização	2013
P4	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2011	Mestrado	2013
P5	IFSP	Letras Português e Espanhol	2009	Mestrado	2012
P6	IFSP	Letras Português e Espanhol	2004	Doutorado	2015
P7	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2011	Mestrado	2015
P8	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2008	Doutorado	2015
P9	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2008	Mestrado	2014
P10	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2008	Doutorado	2016
P11	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2001	Mestrado	2017
P 12	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2008	Doutorado	2017
P13	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2009	Especialização	2016
P 14	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2001	Mestrado	2017
P15	IFSP	Letras Português e Espanhol	2005	Mestrado	-
P16	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2006	Mestrado	2016
P17	IFSP	Letras Português e Espanhol	2008	Mestrado	2016
P18	IFSP	Letras Português e Espanhol	2002	Doutorado	2018
P19	IFSP	Letras Português e Espanhol	2008	Mestrado	2016
P20	IFSP	Letras Português e Espanhol	2007	Especialização	2014
P21	IFSP	Letras Português e Espanhol	2007	Doutorado	2015
P22	IFSP	Letras Português e Espanhol	2010	Mestrado	2014
P23	IFSP	Letras Português e Espanhol	2006	Mestrado	2018
P24	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2004	Mestrado	2012
P25	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2008	Mestrado	2013
P26	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2014		
P27	IFSP	Letras Português, Espanhol e Inglês	1990	Doutorado	2006
P28	IFSP	Letras Português e Espanhol	2001	Mestrado	2011
P29	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2011	Mestrado	2015
P30	IFSP	Letras Português e Espanhol	2008	Doutorado	2017
P31	Outro IF	Letras Português e Espanhol	2008	Especialização	2009

Fonte: autoria própria.

Quando comparamos os docentes participantes da pesquisa que estão no IFSP com os docentes que estão em outros IFs temos a seguinte configuração:

Quadro 9 - Origem e formação dos docentes

	Doutores	Mestres	Especialistas	Graduados
IFSP	5	7	1	-
Outros IFs e o Colégio de Aplicação	4	10	3	1

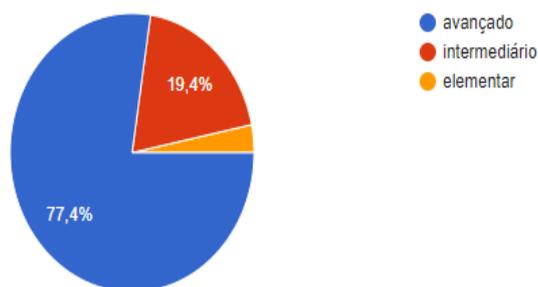
Fonte: elaborada pelo autor.

Também perguntamos sobre os conhecimentos e vivências dos docentes acerca da língua espanhola a fim de entender a representação que eles fazem de si mesmo enquanto docentes de língua estrangeira e compreendemos a experiência desses professores com a língua estrangeira que ensinam. Além disso, observamos a imagem que têm de si mesmo enquanto professores de espanhol, como relacionam sua língua materna com a língua estrangeira que ensinam, quais são seus conhecimentos prévios entre outras informações relevantes para a pesquisa. Obtivemos os seguintes resultados: 77,4% (24) dos professores consideram seu conhecimento sobre língua espanhola avançado, 19,4% (6) intermediário e 3,2% (1) elementar. Também perguntamos sobre os cursos de espanhol realizados no Brasil e no exterior e 71% (22) afirmaram ter realizado outros cursos de espanhol no Brasil e no exterior, conforme demonstrado nos gráficos a seguir:

Gráfico 8 - Nível de conhecimento sobre língua espanhola declarado

Você considera seu conhecimento sobre língua espanhola

31 respostas

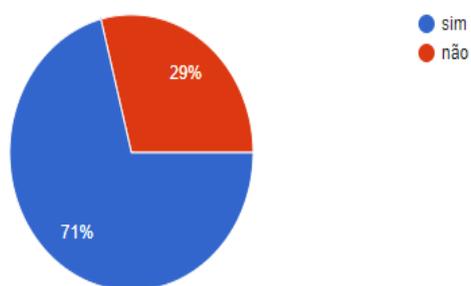


Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 9 - Percentual de participantes que já realizou curso de espanhol no Brasil

Além da formação superior, já realizou outros cursos de espanhol no Brasil?

31 respostas

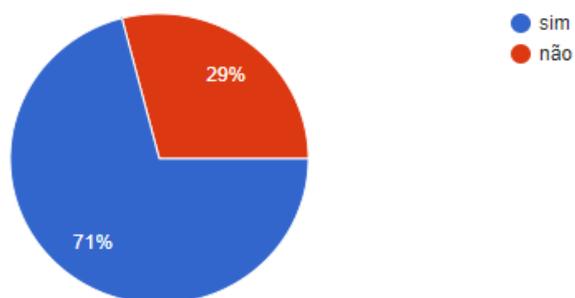


Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 10 - Percentual de participantes que já realizou curso de espanhol no exterior

Já realizou cursos de espanhol no exterior?

31 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

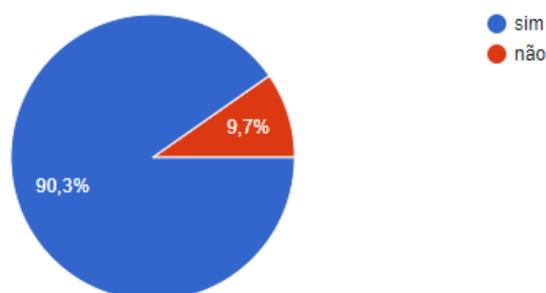
Portanto, de acordo com os dados obtidos e representados pelos gráficos acima podemos inferir que a maioria dos professores participantes da pesquisa considera possuir conhecimento avançado de língua espanhola e afirma ter realizado algum tipo de curso de espanhol no Brasil e no exterior, além da formação inicial.

Quanto ao tempo de experiência como docentes de língua espanhola obtivemos os seguintes dados: 4 (12,9%) têm 8 anos de experiência como professores de espanhol, 3 (9,7%) têm 11 anos de experiência; 3 (9,7%) têm 12 anos de experiência, 5 (16,2%) têm entre 18 e 23 anos de experiência; 2 (6,5%) têm 10 anos de experiência. Podemos concluir que a maioria tem acima de 5 anos de experiência como docente de língua espanhola. Sobre o tempo de experiência como docente na Rede Federal (IFs), a maioria dos docentes participantes da pesquisa revelou que está nessa instituição há mais de anos: 11 (35,2%) responderam 2 anos, 5 (16%) responderam 3 anos, 3 (9,6%) responderam 4 anos, 3 (9,6%) responderam 5 anos. Quanto aos níveis de cursos em que esses professores atuam, a maioria 29 (90,3%) atua no ensino médio integrado ao técnico profissionalizante, e atuou como docente de língua espanhola no IF entre os anos de 2015 e 2017.

Gráfico 11 - Docentes de espanhol que atuaram no IF entre os anos de 2015 e 2017

Você atuou como docente de língua espanhola no IF entre os anos de 2015 e 2017?

31 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

Tendo e vista o exposto acima, podemos afirmar que os professores de espanhol da Rede Federal de Ensino participantes da pesquisa não formam um grupo homogêneo, por isso, optamos pelo estudo de caso como metodologia da pesquisa e nos pautamos nos

dados coletados e nas leituras teóricas para realizar a triangulação das informações obtidas.

3.6. Os procedimentos de análise

Para analisarmos as concepções sobre letramento crítico e leitor crítico dos docentes participantes da pesquisa e sua atitude curricular declarada diante das brechas propiciadas pelo livro didático na formação de leitores críticos na aula de espanhol, inicialmente fez-se necessário identificar quais concepções sobre letramento crítico e leitor crítico estão presentes no campo teórico e as concepções nos documentos que orientam o ensino de línguas no país (BRASIL, 2000; BRASIL, 2002; BRASIL, 2006, BRASIL, 2017) e na Rede Federal para, então, analisarmos como essas concepções se materializam em atividades nos livros didáticos aprovados pelos PNLD LEM 2015 e 2018 e se os professores se apropriam ou não dessas concepções em suas práticas de ensino de espanhol nos IFs.

Sendo assim, após a leitura dos documentos que orientam o ensino de línguas (BRASIL, 2000; BRASIL, 2002; BRASIL 2006; BRASIL, 2017) e do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2007), selecionamos fragmentos que continham as palavras-chave “letramento”, “letramento crítico”, “leitor crítico” e “leitura crítica”. Localizamos nos referidos documentos as ocorrências dessas palavras, fizemos comparações entre si procurando analisar semelhanças e diferenças existentes entre eles. Organizamos os documentos citados nesta pesquisa de acordo com a data de publicação, do mais antigos até o mais recente. A nossa leitura dos documentos teve como finalidade interpretar as ideias expostas e subjacentes as concepções dos documentos no que se refere ao tema desta pesquisa: letramento crítico e formação do leitor crítico em língua espanhola. Além disso, recorreremos a pesquisas anteriores que já analisaram os documentos citados para comparar com nossas interpretações.

As análises ocorreram em cinco momentos enumerados a seguir: (1) primeiro optamos por analisar as concepções de letramento crítico e leitor crítico no Guia PNLD LEM 2015 e nas coleções aprovadas (*Enlaces* e *Cercanía Joven*) pois estes eram os livros didáticos escolhidos pelos professores de espanhol da Rede Federal. Além disso, analisamos também o Guia PNLD LEM 2018 e as coleções aprovadas (*Cercanía Joven*, *Sentidos*, *Confluencia*) pois foram citados pelos participantes da pesquisa durante a coleta de dados. Nosso objetivo era identificar as concepções explícitas e subjacentes aos

materiais utilizados pelos participantes da pesquisa para posteriormente, analisarmos se os docentes participantes da pesquisa se apropriavam das concepções sobre letramento e leitor crítico do campo teórico ou do que estava nos livros didáticos.

Após a análise das concepções presentes nos livros didáticos do PNLD LEM 2015 e 2018, (2) analisamos os dados gerados através do questionário. O questionário *online* foi enviado para os professores de espanhol da Rede Federal. Então, passamos a (3) análise das entrevistas semiestruturadas individuais com os 4 docentes de espanhol que apontaram atividades nos livros didáticos do PNLD LEM 2015 que consideraram boas para formar leitores críticos na aula de espanhol. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e vídeo durante o mês de outubro de 2018.

Em seguida procedemos (4) às análises das brechas apontadas pelos professores no livro didático de espanhol adotado, ou seja, analisamos as atividades que eles apontaram como propícias para um trabalho com essa perspectiva de ensino na formação do leitor crítico e o que as caracterizava como brechas, de acordo com os pressupostos teóricos expostos anteriormente. E, ao mesmo tempo, analisamos a atitude curricular desses docentes diante das brechas apontadas a fim de confirmar nossa tese sobre a importância da atitude curricular na formação do leitor crítico a partir da perspectiva de ensino do letramento crítico e entender quais estratégias foram utilizadas por esses docentes durante a realização das atividades descritas.

Por fim, elaboramos um quadro que resume as concepções dos entrevistados e suas práticas de ensino de acordo com as categorias analisadas a fim de (5) analisar como suas concepções afetam suas práticas de ensino e compará-los entre si.

3.6.1. As Categorias de análise

As categorias de análise que utilizamos para analisar cada tipo de dado coletado são: concepções de leitor crítico, concepções de letramento crítico, brechas apontadas pelos docentes nos livros didáticos do PNLD LEM 2015 de língua espanhola para formar leitor crítico, a atitude curricular do professor diante das brechas, as estratégias, técnicas ou procedimentos mobilizados durante a realização das atividades citadas, a concepção sobre ensinar língua estrangeira e a abordagem/ perspectiva de ensino declarada pelo docente.

Como forma de preservar a identidade e proceder à codificação dos dados pessoais, para a identificação dos participantes da pesquisa e o registro de trechos das entrevistas analisadas utilizamos códigos para fazer referência a resposta dos docentes: P1, P2, P3 até P31. Dessa forma, os trechos analisados das entrevistas e as respostas do questionário estão identificados com esse código no lugar do nome do docente. Também destacamos em negrito nas respostas dos docentes os excertos relacionados às categorias de análise.

Para analisar a categoria “concepções de leitor crítico” dos docentes, elaboramos o Quadro 12 que sintetiza as principais características das concepções de leitura tendo em vista o procedimento adotado para obtenção do significado do texto, que de acordo com as definições expostas no capítulo teórico, considerando os estudos sobre letramento crítico de Cassany (2006, 2010) e Baptista (2010) são: a linguística, a psicolinguística e a sociocultural. Portanto, a partir desses três temas ou categorias destacamos nas respostas dos participantes as palavras-chaves ou códigos analíticos¹⁴⁵ que estão relacionadas aos códigos descritivos e agrupamos os participantes a partir de suas concepções de leitura.

Quadro 10 - Categorias de Concepções de leitor crítico

Categorias	Linguística	Psicolinguística	Sociocultural
Código descritivo	ler = significado semântico	O significado do texto não está nas palavras	ler é uma prática social
	significado é estável e único	Significado a partir do conhecimento prévio do leitor	significado e conhecimento prévio do leitor têm uma origem social.
	“verdade” do texto	Diferentes compreensões	identificar pressupostos e implicações presentes nos discursos
	unidades léxicas	fazer inferências	questionar as relações de poder e representação, problematizar a realidade
	regras de combinação	construção de sentido de forma interativa entre texto, leitor e sentido.	refletir criticamente

Fonte: elaborada pelo autor.

¹⁴⁵ De acordo com Gibbs (2009), “os códigos formam um foco para pensar no texto e suas interpretações. [...] Na análise você necessita se afastar das descrições, principalmente com os termos dos entrevistados, e passar para um nível mais categórico, analítico e teórico de codificação” (GIBBS, 2009, p.64). Por isso, em nossas análises, chamamos os temas de categorias, a descrição de cada categoria analisada de código descritivo e as palavras-chaves nas respostas dos participantes da pesquisa de código analítico seguindo as definições de códigos de Gibbs (2009, p. 63).

Para analisar a categoria “concepções de letramento crítico” dos docentes consideramos três grandes perspectivas ou categorias na concepção do que é ser crítico quando se fala de letramento crítico. De acordo com as definições de Cassany e Castellà (2010) expostas no capítulo teórico são elas: a **perspectiva tradicional** que se baseia no domínio do código e mantém o significado que está no texto, a **perspectiva interpretativa ou psicológica** que é baseada nos processos cognitivos de compreensão e a **perspectiva crítica** que se baseia na construção social do sentido do texto e essa última pode ser dividida em **sociocultural e a política**. Para analisar essa categoria, elaboramos um quadro que resume os códigos descritivos de cada categoria.

Quadro 11 - Categorias de Concepções de Letramento Crítico

Categorias	LC na Perspectiva Tradicional	LC na Perspectiva Interpretativa	LC na Perspectiva Crítica (sociocultural e política)
Código descritivo	Domínio do código	Compreensão	Construção social do sentido
	Significado no texto	Conhecimento prévio	Significado emerge do contexto
	Interpretação correta	Inferências	Interpretações históricas e locais
	Identificar intenção do autor	Construção de significado	Relatividade da interpretação
		Processo cognitivo	Questionar o sistema e transformá-lo
			Lutar contra as injustiças

Fonte: elaborada pelo autor.

Essas três diferentes perspectivas de letramento crítico emergem de diferentes concepções do que é ser crítico. Portanto, utilizamos essas categorias seus códigos descritivos e analíticos para agrupar e analisar as respostas dos participantes no que se refere as suas concepções de letramento crítico e elaboramos esse quadro baseado nas afirmações de Cassany e Castellà (2010) que reúne as principais características de cada concepção. Destacamos nas repostas dos participantes as palavras-chaves ou códigos analíticos relacionados ao código descritivo que nos levaram a agrupá-los de acordo com sua concepção de letramento crítico.

Ressaltamos que, além das perspectivas sobre leitor crítico e letramento crítico apresentadas por Cassany (2006, 2010), consideramos outras discussões teóricas sobre

letramento crítico e leitor crítico (Monte Mór, 2012, 2015, 2019; Duboc, 2012; Baptista 2010; Costa 2012; Menezes de Souza, 2011; Jordão 2007, 2010, 2015; Tílio, 2017; Cervetti, Pardale e Damico, 2001) para o campo do ensino de línguas estrangeiras durante nossas análises a fim de compreender quais concepções de letramento e leitor crítico embasam as práticas de ensino de espanhol de um grupo de professores na formação de leitores críticos e como essas concepções afetam suas práticas em sala de aula.

Na análise dos registros, optamos por realizar um estudo de caso com os professores que apontaram brechas no livro didático para trabalhar à luz do letramento crítico a fim de analisar principalmente a atitude curricular deles diante das brechas apontadas para formar leitores crítico na aula de espanhol. As razões que nos levaram a optar por esses professores foram: os professores responderem o questionário expondo detalhadamente suas concepções e citaram alguma atividade presente no livro didático adotado como “boa” para trabalhar na perspectiva do letramento crítico na aula de espanhol como língua estrangeira, mostraram-se abertos e disponíveis para participação das entrevistas individuais e outras formas de contribuição para a pesquisa, se necessário. Descrevemos nos quadros a seguir as outras categorias de análise e seus respectivos códigos descritivos e analíticos.

Quadro 12 - Categorias das brechas no livro didático

Código do Participante	Código descritivo - brecha	Categorias (temas)
P5	Enlaces, livro 2, p. 60 "Hablemos de..." exercícios de 1 a 7, que trata padrões de beleza . Propiciou uma boa discussão em sala de aula.	Padrões de beleza
P6	As unidades de meio ambiente e de consumismo do Enlaces 1 (atividades de interpretação e de produção oral e escrita)	Meio ambiente e consumismo
P9	Livro 1, capítulo 5, p.118 e 119 - para além das atividades de interpretação, essa unidade sempre teve um alto impacto nas aulas, por possibilitar pontes com realidades políticas de nosso país e outros, no caso, como o Chile . Livro 2, capítulo 1, p.17 a 19 - para além das atividades de interpretação é possível romper com determinados "pré- conceitos" existentes sobre o Paraguai .	Ditadura, realidades políticas, pré-conceitos
P11	Pág 105 volume 2 Cercania Jovem Reflexion Texto Rotundamente Negra Shirle Campbell pág 106, 107,108 Em cabelo de Illari	Discriminação racial
P16	Há uma atividade, em especial, que gostei muito que fala de um club de leitura de estudantes argentinos de Buenos Aires. Fala sobre acoso escolar, diversidad etnico-racial	Discriminação, diversidade étnico-racial

	e sobre a perspectiva do estudante diante da realidade da escola. Enlaces, livro 1, Unidade 7	
P17	Lembro-me de uma atividade do livro 2, sobre constituição de famílias . A discussão que pode ser promovida é interessante.	Tipos de família
P19	Lembro-me de uma atividade do livro 2, sobre constituição de famílias . A discussão que pode ser promovida é interessante.	Tipos de família
P26	a melhor atividade proposta pelo livro <i>Cercanía Joven</i> , na minha opinião, intitula-se " <i>Culturas en diálogo: nuestra cercanía. La dictadura en el cine latinoamericano: a hacer una tertulia!</i> "; está no livro primeiro, páginas 152-153. A atividade é interessante, posto que leva o aluno a refletir sobre um determinado momento histórico-social (a ditadura na América latina) por meio de filmes e, ao mesmo tempo, usar a língua, que, por sua vez, espelha uma prática discursiva , característica esta pertencente ao letramento crítico.	Ditadura
P31	Livro 2 <i>Cercanía Joven</i> , página 35 sobre línguas africanas e o contexto político . Gosto muito das seções de projetos também.	Diversidade linguística e cultural

Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 13 - Categorias de atitudes/ papéis do professor¹⁴⁶

Mediador Questionador Problematizador Informador Orientador Observador Sistematizador básico Renovador Negociador Autoridade Integrador de grupos Pressionador Ilustrador cultural Direccionador Corresponsável Treinador linguístico Facilitador	(Co)participante Verificador Seleccionador Formador Propiciador Analista crítico da própria prática Usufruidor crítico de pesquisas Estimulador/animador/instigador Avaliador Crítico da própria prática Cúmplice Compreendedor Re-lembrador de gramática Psicólogo
---	--

Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 14 - Categorias de Abordagem/ Perspectiva de ensinar língua estrangeira¹⁴⁷

Categorias	Código descritivo
Gramatical/Tradicional/Formalista/Estruturalista	Centrada na língua
Comunicativa	Centrada no aprendiz

¹⁴⁶ Extraídas de ALMEIDA FILHO, J.C.P. *A abordagem orientadora da ação do professor*. In: Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1997. pp.26.

¹⁴⁷ Tomamos como referência as abordagens citadas em Almeida Filho (1993, 1997, 2010 e 2012) e Vieira-Abrahão (2015).

Gramatical-comunicativizada ¹⁴⁸	Centrada na língua e no aprendiz
Letramento crítico	Centrada na aprendizagem

Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 15- Categorias de concepção do professor sobre ensinar língua estrangeira¹⁴⁹

Dar aula Transmitir conhecimento teórico Compartilhar Desenvolver habilidades Construir com os alunos Proporcionar condições Criar situações	Pensar e fazer pensar Oferecer possibilidade de transformação Preparar-se para compreender relações de poder e para agir Trocar, intercambiar, negociar Perturbar-se
--	--

Fonte: elaborada pelo autor.

Quadro 16 - Categorias de estratégias mobilizadas durante as atividades (técnicas ou procedimentos)

Leitura em voz alta Leitura em voz baixa Localização de informação explícita <i>Scanning</i> <i>Skimming</i> Aprender novas palavras Refletir criticamente Inferência Tradução Músicas	Discussão em grupo Leitura de imagem Produção escrita Construção de significado Resposta pessoal Identificar pressupostos Preencher lacunas Decorar verbos Jogos Projetos Integrador/Interdisciplinar
---	--

Fonte: elaborada pelo autor.

¹⁴⁸ “[...]orientada por uma variante da abordagem gramatical de ensino, porém marcada por traços comunicativos, isto é, da abordagem comunicativa. Essa aparência reconhecível por características comunicativas acopladas sobre um dorso espinhal gramatical e de uma nomenclatura comunicativa (tópicos, cenários, papéis sociais, funções e tarefas comunicativas, por exemplo), nos faz reconhecer essa abordagem como gramatical comunicativizada.” (ALMEIDA FILHO, 2010). De acordo com Vieira-Abrahão (2015, p. 29), nessa abordagem procuram dar ao estruturalismo uma roupagem nova apenas comunicativizando uma ou outra tarefa, sem alterar condições básicas de linguagem, de ensinar e de aprender. Por exemplo: continuar com o livro didáticos gramatical e introduzir jogos e músicas.

¹⁴⁹ Extraídas de ALMEIDA FILHO, J.C.P. **A abordagem orientadora da ação do professor**. In: Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1997. pp.23-24.

4 - Análises

Neste capítulo, apresentamos os resultados das análises da concepção de letramento crítico e leitor crítico nos Guias do PNLD LEM 2015 e 2018 e das respectivas coleções aprovadas. Além disso, analisamos as concepções dos professores participantes da pesquisa e suas atitudes diante das brechas dos livros didáticos de espanhol do PNLD LEM 2015 através dos dados obtidos, organizados segundo o tipo de instrumento de coleta de dados utilizado (questionário e entrevistas).

4.1 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e seu Guia

O que nos chamou a atenção como elemento comum no ensino de espanhol no ensino médio integrado dos IFs é a adoção por parte da instituição do livro didático de espanhol fornecido à escola através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O livro didático, embora seja um polêmico objeto cultural que recebe críticas de vários setores da sociedade, ainda é o principal instrumento usado no processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar que a Rede Federal e seus IFs são escolas que compõem a rede pública de ensino por isso recebem o material do PNLD.

Devido a importância do PNLD e diante do seu uso no nosso contexto de pesquisa, faz-se necessária uma breve explanação sobre seu contexto histórico, a importância social e o alcance do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), assim como o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola e na definição de políticas educacionais.

Há inúmeros estudos dedicados a estudar o papel do livro didático na educação brasileira. No que se refere ao ensino aprendizagem de línguas no Brasil podemos citar os trabalhos de Almeida Filho (1993, 2002); Coracini, (1999); Rojo (2003); Tílio (2008, 2012) entre outros. Dessa forma, estudos sobre a relação entre a presença e utilização de LDs em salas de aula se mostram relevantes, especialmente na medida em que esse tipo

de material didático, segundo Munakata (2002, p. 91), “faz parte da vida escolar desde que a escola é escola”.

É possível destacar diversas razões pelas quais a utilização de livros didáticos nas escolas brasileiras ainda é muito difundida, dado o contexto educacional que circunda as práticas de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas escolares no país. Segundo aponta a pesquisa de Marinho (2001) fatores como a dedicação quase integral dos professores em ministrar aulas, sem tempo suficiente para a preparação, a falta de acesso a materiais diversificados nas escolas, e a reduzida confiabilidade nos poucos recursos disponíveis nos estabelecimentos de ensino ajudam a configurar um cenário no qual o LD se torna quase que exclusivo no desenvolvimento dos conteúdos disciplinares pelos docentes e estudantes.

Entre as pesquisas recentes que investigam os livros didáticos aprovados pelo PNLD para o ensino de espanhol no país, podemos destacar os estudos de PEIXOTO (2018); PINHEIRO (2016); MOREIRA (2013); SANTOS (2014); CODEGLIA (2016); além dos artigos acadêmicos de COSTA (2011) e CODEGLIA (2016) que abordam o assunto, entre outros. Recuperamos a seguir um breve percurso histórico do PNLD até a inclusão do Espanhol presente na pesquisa de Codeglia (2016):

[...]o PNLD foi criado em 1985 a partir do decreto no 91.542, de 19 de agosto daquele mesmo ano. Inicialmente, o intuito era atender a demanda de compra e distribuição de LDs para o Ensino Fundamental. Até chegar aos dias atuais, alguns acontecimentos importantes merecem destaque: em 1996, por exemplo, foi estabelecido que, para cada segmento educativo, a seleção de coleções seria realizada de três em três anos, como ocorre até hoje. Além disso, nesse mesmo período foi definido que a avaliação das obras ocorreria a partir de um edital específico do programa, ação que também permanece atualmente. No ano de 2002, a responsabilidade de avaliação pedagógica das coleções foi entregue às universidades públicas, em parceria com o MEC. No ano seguinte, em 2003, o PNLD começou a atender também ao Ensino Médio. E foi a partir de 2011 que o componente Língua Estrangeira Moderna (LEM) – inglês e espanhol – foi incluído no programa. (CODEGLIA, 2016, p. 48)

Conforme exposto na cronologia anteriormente referenciada, somente em 2011 as línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol) foram incluídas no PNLD. Naquele ano os livros de língua estrangeira foram adquiridos pelo governo federal e chegaram às mãos dos alunos do Ensino Médio pela primeira vez em 2012. Nesse sentido, conclui-se que os livros de língua estrangeira para o Ensino Médio público são recentes no programa embora a lei da obrigatoriedade da oferta de língua espanhola para o Ensino Médio tenha

entrado em vigor em 2005, o que evidencia a lentidão para o processo de efetivação das políticas públicas educacionais voltadas para o ensino de espanhol no país.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), nova nomenclatura de acordo com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, é destinado a avaliar e indicar para a compra governamental e posterior envio de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

Para receber os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é necessário que a escola pública participe do Censo Escolar do INEP e que a rede à qual está vinculada ou a escola federal tenham feito adesão formal ao programa, conforme preconiza a Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012. Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo.

Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e que conta com a participação de Comissões Técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas.

De acordo com Codeglia (2016) a equipe responsável pela avaliação das coleções é composta por um grande número de profissionais, cada qual com uma ou mais funções dentre as seguintes: membro da comissão técnica, coordenador institucional, coordenador de área, coordenador adjunto, coordenador de grupo de trabalho, membro do apoio técnico, avaliador, leitor crítico, revisor, redator do guia e avaliador de recurso. No ano de 2015, para o componente LEM, contou-se com uma equipe composta por 85 integrantes¹⁵⁰. No caso da área de LEM, os membros do grupo elaboram, a partir do edital, uma ficha de avaliação, dividida em critérios gerais e critérios específicos para cada disciplina (a qual encontra-se reproduzida em Anexo A).

¹⁵⁰ A relação completa está disponível no Guia do Livro Didático do componente Língua Estrangeira Moderna de 2015. Disponível em: <https://goo.gl/HtbOji>. Acesso em 24 de setembro de 2018.

Concordamos com Marques (2014) que, embora tenha havido avanços em todo o processo do PNLD desde sua criação, o programa ainda carece de um caráter mais participativo da comunidade escolar que utilizará esses livros didáticos por um longo período. Além disso, há pesquisas como a de Cassiano (2003) que apontam problemas no programa e sugerem melhorias como ampliação do prazo para escolha da coleção, incompletude das resenhas explicativas e baixo número de coleções aprovadas.

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, documento que orienta o corpo discente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino.

Esse documento é elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foi planejado com a intenção de apresentar aos professores um parecer baseado na estrutura das obras, na análise crítica dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos; e de trazer também algumas sugestões para a prática pedagógica.

O Guia reúne resenhas sobre as obras aprovadas para as disciplinas de inglês e espanhol após avaliação com base em blocos de questões, que também compõem o texto e foram agrupadas de acordo com o tema abordado. As resenhas, em sua tentativa de explicitar como cada uma das coleções de LDs aprovadas se adequaram aos critérios comuns e específicos do edital convocatório, apresentam-se em articulação com os critérios, tentando estabelecer interlocução com os professores de LEM que serão responsáveis pela escolha da coleção mais adequada à realidade de suas escolas. Para isso, ao longo do texto das resenhas, o guia, além de explicar como o processo de sua composição, ainda expõe características complementares das obras presentes em seu conteúdo, no intuito de antecipar algumas das situações de uso dos LDs, oferecendo ao professor-leitor do guia alguns exemplos de facilidades e dificuldades que poderão ser encontradas na utilização das obras em seus contextos escolares.

Ainda segundo o Guia de Apresentação do PNLD (2015), o programa estabelece metas considerando as especificidades do aluno do EM no que se refere às mudanças físicas e psíquicas e às expectativas diante dos desafios que se apresentam nessa fase da vida. Uma análise inicial de alguns dos pressupostos estabelecidos para classificação das obras do Guia do PNLD LEM 2015 nos mostra como a preocupação com a formação do leitor crítico é um dos principais critérios utilizados:

[...] O foco na formação do *leitor crítico* e a viabilização do acesso a diversas situações de uso da língua, bem como de seus propósitos sociais, foram elementos fundamentais para a constituição dos critérios de avaliação adotados. (BRASIL, 2015, p. 7. Grifo nosso)

Vale destacar que o Guia, ao afirmar sobre a importância da escolha do livro didático como um compromisso didático pedagógico que o professor assume, uma vez que se trata de uma produção vinculada a valores, visões de língua e de ensino, enfatiza que um dos critérios de avaliação (e exclusão) de obras para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (espanhol e inglês) foi considerar se os livros didáticos:

permitem, fundamentalmente, a *formação de um leitor crítico*, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais”. (BRASIL, 2015, p.9. Grifo nosso).

Ou seja, desde a sua apresentação o Guia do PNLD LEM 2015 já destaca a preocupação com a formação do leitor crítico. Portanto, é possível inferirmos que uma perspectiva de ensino como a do letramento crítico contribui para atender os propósitos da coleção relacionados à formação de leitores críticos estabelecidos no edital.

Apesar de o letramento crítico não ser mencionado de forma explícita no Guia do PNLD LEM 2015, podemos ver a importância dada à formação de alunos que sejam leitores críticos. Essa preocupação também pode ser identificada no edital do PNLD de 2015, que serve como base para a avaliação das obras. No entanto, é indispensável apontar, que essa perspectiva não é um critério de avaliação que consta no edital do programa e, assim, não é uma obrigação das obras abordá-la.

É importante destacar que uma das coleções recomendadas pelo PNLD LEM 2015 de Espanhol (*Cercanía Joven*), afirma explicitamente estar pautada nos pressupostos teórico do letramento crítico:

Se vê nesta obra um trabalho com conceitos fundamentais sobre o ensino de línguas estrangeiras, como por exemplo, a formação cidadã, o letramento e a autonomia intelectual, que se aplica de forma prática na aula de ELE a partir de atividades didáticas direcionadas ao aprendizado crítico e por sua vez efetivo dos alunos. As unidades apresentadas apresentam aspectos variados e muito importantes para um ensino contextualizado e significativo: envolvem o trabalho com gêneros textuais através de textos autênticos, além disso, propõe

uma discussão a respeito da formação humana do estudante. (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 209)¹⁵¹

Diante disso, um dos desdobramentos da presente pesquisa pode ser analisar como o letramento crítico tem sido usado como justificativa para a qualidade dos materiais didáticos, aspecto esse que será considerado nas análises.

Dessa forma, procuramos destacar qual concepção de letramento e leitor crítico está presente nos documentos que orientam o ensino de línguas no país, nos livros didáticos de espanhol do PNLD LEM 2015 e 2018, e como um grupo de professores de espanhol dos institutos federais se apropriam dessas concepções, analisando sua atitude curricular diante das brechas propiciadas pelas atividades presentes nos referidos livros didáticos.

Sendo assim, destacaremos como as coleções de espanhol aprovadas (*Enlaces e Cercanía Joven*) no PNLD LEM de 2015 e (*Cercanía Joven, Sentidos e Confluencia*) no PNLD LEM de 2018 se apropriam do conceito de letramento crítico, e ampliaremos a discussão sobre a importância da atitude curricular docente diante das brechas a fim de provar nossa hipótese inicial de que uma perspectiva de ensino através do letramento crítico depende mais da postura do professor em sala de aula diante do que do livro didático utilizado. Não queremos com isso diminuir o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem através do letramento crítico, mas salientar a importância da postura docente em encontrar as brechas nesse processo de ensino utilizando o livro didático fornecido pela instituição.

4.1.1 O letramento crítico e a formação do leitor crítico no Guia PNLD LEM 2015 e nos livros didáticos (*Enlaces e Cercanía Joven*)

Esta seção tem como objetivo apresentar as relações entre as concepções de letramento e leitor crítico presentes no Guia PNLD LEM 2015, nas coleções aprovadas e nos outros documentos oficiais que orientam o ensino-aprendizagem de LEM em âmbito

¹⁵¹ “Se ve en esta obra un trabajo con conceptos fundamentales acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras, como por ejemplo, formación ciudadana, literacidad y autonomía intelectual, que se aplican de forma práctica en la clase de ELE, a partir de actividades didácticas dirigidas al aprendizaje crítico y, a la vez, afectivo de los alumnos. Las unidades presentadas dos aspectos distintos y muy importantes para una enseñanza contextualizadas y significativa: involucran el trabajo con géneros textuales a través de textos auténticos y además, proponen una discusión respecto a la formación humana del estudiante.” (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 209)

nacional. Nesse sentido, entende-se os critérios de avaliação das coleções aprovadas como direcionador da elaboração dos livros e das práticas de ensino. Por isso, nos parece importante problematizarmos também os critérios do PNLD LEM 2015 trazidos no seu Guia a fim de identificar a concepção de letramento e leitura crítica explícita ou subjacente à essas questões.

O próprio texto introdutório do Guia do PNLD LEM 2015 explicita a concepção de ensino de língua que orientou o processo de avaliação das obras:

A avaliação das coleções incluídas neste Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 ensino médio – Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), pautou-se em uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais no Brasil e em outros países. O foco na formação do leitor crítico e a viabilização do acesso a diversas situações de uso da língua, bem como de seus propósitos sociais, foram elementos fundamentais para a constituição dos critérios de avaliação adotados. (BRASIL, 2015, p. 7. Grifo nosso.)

Portanto, a concepção de linguagem que orientou o processo de avaliação das obras considera a formação de cidadãos engajados com seu entorno e as realidades socioculturais do Brasil e de outros países. Além de priorizar a formação do leitor crítico, permitir o acesso às diversas situações de uso da língua e seus propósitos sociais, o que nos parece em consonância com as práticas sociais de leitura e escrita proposta pelo letramento crítico. Dessa forma, é possível argumentar que o letramento crítico seria a perspectiva de ensino que mais se adequa aos pressupostos do Guia. Mostra-se, portanto, pertinente também, uma análise de tais critérios sob a perspectiva do letramento crítico.

No Guia de Livros Didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2015 - Ensino Médio - Língua Estrangeira Moderna, um dos critérios de avaliação (e exclusão) de obras para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (espanhol e inglês) foi considerar se os livros didáticos “permitem, fundamentalmente, a *formação de um leitor crítico*, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais”. (BRASIL, 2015, p.9)

Nesse sentido, o PNLD LEM 2015 pautou-se em uma concepção de ensino de língua estrangeira preocupada com a formação de cidadãos engajados, portanto, em consonância com a teoria do letramento crítico, tendo em vista isso o edital afirma que: “o foco na formação do leitor crítico e a viabilização do acesso a diversas situações de uso da língua, bem como de seus propósitos sociais, foram elementos fundamentais para

a constituição dos critérios de avaliação adotados” (BRASIL, 2015, p. 7). Sendo assim, analisaremos mais adiante como esses princípios teóricos de orientação sociocultural se materializam nas atividades das coleções aprovadas em 2015 para o ensino de língua espanhola e como o professor os coloca em prática.

O Guia de livros didáticos PNLD LEM 2015 ensino médio – língua estrangeira moderna apresenta a resenha das duas coleções aprovadas de espanhol para serem utilizadas entre os anos de 2015 e 2017 (*Enlaces e Cercanía joven*) e o resultado do processo de análise das obras. Além disso, destaca a importância na escolha do livro didático feita pela escola pois:

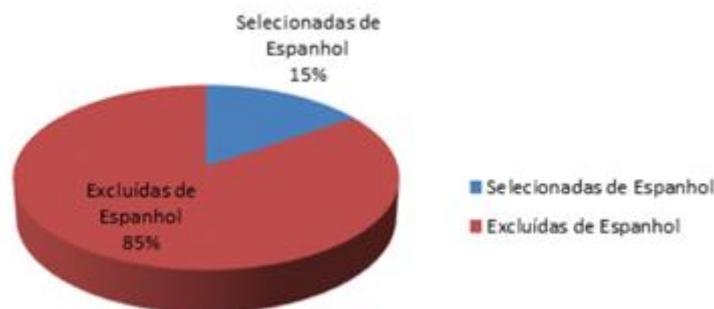
implica um compromisso didático-pedagógico, a atenção às circunstâncias histórico-sociais de suas turmas e de sua escola e o entendimento de que se trata de uma produção vinculada a valores, posições, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor e de papel das línguas estrangeiras na escola. (BRASIL, 2015, p. 7-8).

E sugere algumas perguntas que podem orientar a escola no processo de escolha do livro didático aprovado. Essas perguntas refletem sobre fundamentos teórico-metodológicos, formação sócio-cultural e crítica do aluno e sobre o contexto escolar. A seguir reproduzimos algumas delas. A coleção:

- pauta-se em fundamentos teórico-metodológicos que você e a sua equipe consideram mais adequados ao seu contexto de ensino?
- propicia uma abordagem dos conteúdos por meio de procedimentos que você e a sua equipe julgam ser os mais adequados para os seus alunos?
- oferece textos (escritos e orais) sobre temas que possibilitam aos alunos maior reflexão sobre o contexto social e regional no qual a escola está inserida?

O PNLD LEM 2015 teve vinte e sete coleções de língua estrangeira inscritas, sendo treze de espanhol e quatorze de inglês. Em relação às coleções de Espanhol, o índice de aprovação corresponde a 15% de selecionadas e 85% de excluídas, representadas no gráfico:

Gráfico 12 - Total de coleções de Espanhol selecionadas e excluídas do PNLD 2015 LEM



Fonte: Guia PNLD 2015

O edital do PNLD LEM estabelece um conjunto com vinte e sete critérios que devem ser considerados na avaliação da obra como eliminatórios para o componente língua estrangeira moderna (espanhol e inglês). Entre esses critérios há vários relacionados a formação de um leitor crítico, destacado como o principal critério do processo de seleção das obras:

o processo foi orientado por práticas que buscam propiciar ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes, favorecer o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços, *dar centralidade à formação de um leitor crítico*, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos, e dar acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais. (BRASIL, 2015, p.11)

Porém, o edital do PNLD LEM 2015 faz referência há várias concepções de leitura e abordagens teórico-metodológicas diversas em seus pressupostos que se misturam e se diluem na forma de critérios que contemplam as atividades de compreensão leitora e produção escrita:

2. seleciona textos que favorecem o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
5. expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possam compreender suas condições de produção e circulação;
6. discute relações de intertextualidade a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional;
7. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
8. ressalta, nas atividades de compreensão leitora, o processo que envolve propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura que contemplem uma efetiva interação texto-leitor;

9. explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras.
10. promove atividades de produção escrita que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), apoiada em um entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto;
11. prioriza atividades que atribuem à leitura e à produção escrita papel central no processo de aprendizagem da língua estrangeira no ensino médio. (BRASIL, 2015, p. 12)

O edital não deixa claro qual vertente teórica (leitura crítica ou letramento crítico) fundamenta a própria concepção de *leitor crítico* que assume. Como vemos nos critérios anteriormente expostos, o edital apresenta no mínimo três concepções diferentes de leitura (psicolinguística – critério 9, sócio-interacional – critério 10 e letramento crítico ou leitura crítica – critério 7) para seu processo de seleção das obras. Por isso, analisaremos mais adiante as concepções subjacente as atividades propostas nas coleções aprovadas do PNLD de Espanhol 2015 que os professores apontaram como relevantes para formação de leitores críticos em língua espanhola e como elas contribuem para formação do leitor crítico.

Os critérios gerais e específicos estão reunidos na ficha de avaliação pedagógica (em anexo A) entregue aos avaliadores para registro os quais devem analisar o livro do aluno, o manual do professor, o CD e o livro digital. Essa ficha está organizada em duas partes: a primeira com questões teórico-metodológicas comuns e específicas a língua estrangeira moderna e a segunda parte são critérios relativos à legislação, diretrizes e normas.

No que se refere à compreensão leitora destacamos o critério 13 que indaga se a coleção propõe atividades comprometidas com o desenvolvimento da reflexão crítica. E sobre os critérios para analisar o material do professor, chamamos a atenção para aqueles relacionados a proposta didática-pedagógica e seus pressupostos teórico-metodológicos:

31. Explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica?
32. Expõe os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta didático-pedagógica, tanto no que diz respeito aos estudos de linguagem quanto ao ensino de línguas estrangeiras, indicando claramente a articulação entre os diferentes modelos teórico metodológicos, caso recorra a mais de um deles?
33. Relaciona a proposta didático-pedagógica aos principais documentos públicos nacionais que orientam e norteiam o ensino médio? (BRASIL, 2015, p.19)

Sobre os princípios teóricos, no manual do professor a coleção *Enlaces* afirma:

[...] Assumimos uma perspectiva crítica sobre a variação e a norma e busca desnaturalizar a visão homogeneizadora que pode haver sobre o espanhol [...] tenta focar no funcionamento da língua privilegiando a produção de sentido [...] No que se refere a produção de sentido, coincidimos em termos gerais com os marcos teóricos que veem o discurso como resultado da interação social entre sujeitos de diversas naturezas e alcances. Por isso, optamos por trabalhar com atividade de leitura e escrita que privilegiem essa concepção [...](OSMAN *et al*, 2013, p.5 guia didáctica. Tradução nossa)¹⁵²

Portanto, a coleção *Enlaces* apresenta em sua proposta didático-pedagógica uma visão sociointeracionista da língua. O trabalho fundamenta-se no texto e busca articular a apresentação dos gêneros às diferentes tipologias textuais explorando as relações interculturais entre Brasil e os países hispano falantes. Em relação à leitura, as autoras apontam que esta é sempre trabalhada a partir de gêneros discursivos, propondo-se questões de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Entre os objetivos dessas atividades, temos: “desenvolver a habilidade de compreensão leitora; ampliar a perspectiva do tema tratada, da gramática e do vocabulário; sistematizar a observação de elementos para-textuais e aperfeiçoar as estratégias de leitura do aluno” (OSMAN *et al*, 2013, p. 4, tradução nossa)¹⁵³.

De acordo com Codeglia (2016) no que se refere ao enfoque da língua, as autoras adotam uma perspectiva que privilegia o funcionamento do idioma e a produção de sentido, mas sem deixar de lado a sistematização. O discurso é visto como “resultado da interação social entre sujeitos de diversas naturezas e alcances” (*ibidem*, p. 5. Tradução nossa.)¹⁵⁴ assumindo-se um trabalho com os gêneros discursivos. Além disso, a concepção de aprendizagem que se toma como base considera a realidade dos alunos em sala de aula, valorizando seus contextos e conhecimentos prévios. No que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências, adota-se uma visão da escola como um local para a integração social, tendo como uma de suas atribuições contribuir para a

¹⁵² [...] Asumimos una perspectiva crítica sobre la variación y la norma y que busca desnaturalizar la visión homogeneizadora que pueda haber sobre el español [...] intentamos enfocar el funcionamiento de la lengua privilegiando la producción de sentido [...] En cuanto al tratamiento de la producción de sentido, coincidimos en términos generales con los marcos teóricos que ven el discurso como resultado de la interacción social entre sujetos de diversas naturalezas y alcances. Por eso optamos por trabajar con actividades de lectura y escrita que privilegien esa concepción.[...] (OSMAN, *et al*, 2013, p.5 guía didáctica)

¹⁵³ “desarrollar la habilidad de comprensión lectora; ampliar la perspectiva reflexiva del tema tratado, de la gramática y del vocabulario; sistematizar la observación de Elementos de paratexto y perfeccionar las estrategias de lectura del alumno[...].” (OSMAN *et al*, 2013, p. 4)

¹⁵⁴ Original: “resultado de la interacción social entre sujetos de diversas naturalezas y alcances” (*ibidem*, p. 5).

formação cidadã dos estudantes, ajudando-os a tomar decisões e atuar em condições diversas e solucionar problemas contribuindo para uma formação que os autores chamam de autônoma e crítica.

Sobre o letramento crítico, embora não seja sua proposta didático-pedagógica, a coleção afirma colaborar para o desenvolvimento da criticidade favorecendo a reflexão do aluno: “[...]Buscamos promover no aluno a capacidade de construir seu próprio discurso e usá-lo de forma crítica e transformadora da sua realidade” (OSMAN *et al.*, 2013, p.8 guia didática. Tradução nossa)¹⁵⁵ e coloca o letramento como um dos princípios teóricos que orientou a elaboração dos livros didáticos. É importante lembrar que na perspectiva sociointeracionista, assim como no letramento crítico, é fundamental que o professor exerça um papel de mediador entre os textos e sujeitos envolvidos e tenha um posicionamento crítico frente aos discursos que circulam.

Além disso, as autoras da coleção acreditam que ensinar um idioma vai além de lições relacionadas às regras gramaticais: é preciso também ensinar a “reconhecer e respeitar a existência do outro, identificando-se como membro de um grupo plurilíngüe” (OSMAN *et al.*, 2013, p. 3)¹⁵⁶. Dessa forma, segundo apontado na própria obra, o *Enlaces* apresenta:

Temas que permitem desenvolver o sentido crítico e o respeito aos diferentes valores culturais e sociais; desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas, procedimentais e de atitude; mostras autênticas de língua; análise sistematizada e produção de gêneros discursivos orientados; enfoque intercultural; aprendizagem significativo; auto-avaliação como uma atividade metacognitiva e proposta de autorregulação da aprendizagem. (CODEGLIA, 2016, p. 51. Tradução nossa.)¹⁵⁷

Os temas e os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística das comunidades hispano falantes e buscam abordar discussões socialmente relevantes. Ainda que a proposta didático-pedagógica desse livro didático não seja o letramento crítico, é possível trabalhar com essa perspectiva educacional através das “brechas” (DUBOC, 2012) do livro didático que surgem, por exemplo, na discussão de temas

¹⁵⁵ “[...]Buscamos promover en el alumno la capacidad de construir su propio discurso y usarlo de forma crítica y transformadora de su realidad.” (OSMAN, *et al.*, 2013, p.8 guía didáctica).

¹⁵⁶ Original: “*reconocer y respetar la existencia del otro, identificándose como miembro de un mundo plurilingüe*” (OSMAN *et al.*, 2013, p. 3)

¹⁵⁷ Original: Temas que permiten desarrollar el sentido crítico y el respeto a los diferentes valores culturales y sociales; Desarrollo de las competencias y habilidades lingüísticas, procedimentales y de actitud; Muestras auténticas de lengua; Análisis sistematizado y producción de géneros discursivos orientados; Enfoque intercultural; Aprendizaje significativo; Autoevaluación como una actividad metacognitiva y propuesta de autorregulación del aprendizaje (CODEGLIA, 2016, p. 51)

socialmente relevantes, como veremos mais adiante. Pois acreditamos que o ponto de partida para uma unidade didática à luz do letramento crítico seja a atitude curricular do professor.

Já a coleção *Cercania Joven* apresenta uma proposta didático-pedagógica que integra as habilidades (leitura, escrita, escuta e fala) a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais tendo como princípios norteadores o letramento crítico e o desenvolvimento da cidadania, conforme mostramos anteriormente. Os próprios autores mencionam explicitamente que o letramento crítico é um dos fundamentos teóricos da obra:

[...] O que se busca no ensino aprendizagem das habilidades de escrita e leitura é um trabalho a partir da perspectiva do letramento crítico. Não basta ler as linhas do texto (alfabetização) ou entre as linhas (letramento). É necessário ler especialmente por trás das linhas, onde se reconhece os jogos de poder e se compreende coisas não ditas que estão no discurso. (CASSANY, 2006 *apud* COIMBRA *et al*, 2013, p. 209. Tradução nossa)¹⁵⁸

Sendo assim, a obra apresenta atividades que proporcionam ao aluno refletir sobre cidadania e seu papel na sociedade o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, o comportamento ético e o reconhecimento dos direitos humanos, características fundamentais para formação cidadã.

No livro didático *Cercania Joven*, de acordo com a apresentação da obra, não há contribuições apenas para a aquisição do espanhol (em relação à cultura e à língua), mas também para que alunos e professores se tornem “cidadãos mais autônomos, críticos, criativos e participativos. Nesse sentido, se proporciona o contato sócio-linguístico cultural com os povos hispano falantes [...]”(COIMBRA *et al.*, 2013, p. 205. Tradução nossa).¹⁵⁹ Dessa forma, enxerga-se o ensino da língua espanhola como uma forma de cumprir uma função social.

Segundo Codeglia (2016) em relação à leitura, os autores apontam que adotam o modelo interativo, relacionado a um enfoque cultural e linguístico, no qual existe uma interação entre o texto e o leitor (isto é, seus conhecimentos prévios e habilidades), de

¹⁵⁸ “[...] Lo que se busca en la enseñanza y aprendizaje de las habilidades escritas lectura y escrita es un trabajo desde la perspectiva de literacidad crítica. No basta leer las líneas del texto (alfabetización) o entre las líneas (literacidad). Es necesario leer especialmente tras las líneas, donde se reconoce juegos de poder y se comprende cosas no dichas que están en el discurso.” (CASSANY, 2006 *apud* COIMBRA *et al* p. 209)

¹⁵⁹ “ciudadanos más autónomos, críticos, creativos y participativos. En ese sentido, se proporciona el contacto socio-lingüístico cultural con los pueblos hispanoahablantes [...]” (COIMBRA *et al.*, 2013a, p. 205).

maneira constante e dinâmica. Além disso, na coleção adotam-se perguntas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Há também uma subseção intitulada *Tejiendo la comprensión*, na qual “se propõe que o aluno se posicione a respeito do texto, o avalie criticamente e o compare com o mundo em que vive. Esta etapa encerra a sequência didática de compreensão leitora ao trabalhar com os gêneros textuais de maneira crítica por meio do letramento crítico” (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 215. Tradução nossa).¹⁶⁰ Merece destaque o fato de que o ensino da língua se dá por meio de gêneros autênticos, isto é, a partir de amostras “reais” do idioma.

Apesar do letramento crítico não estar explicitamente mencionado no edital do PNLD, é possível supor que o trabalho com essa perspectiva educacional nos livros didáticos possibilitaria que seu objetivo principal, a formação do leitor crítico, assim como outros objetivos fossem alcançados.

Na resenha do Guia do livro didático do PNLD há dois quadros esquemáticos que apresentam os pontos fortes e fracos de cada coleção aprovada no PNLD 2015 de língua estrangeira:

Quadro 17 - Quadro esquemático *Cercanía Joven*

QUADRO ESQUEMÁTICO

Pontos fortes da coleção	A coletânea de textos e os eixos temáticos privilegiados, bem como o trabalho com o texto literário.
Pontos fracos da coleção	A seção extra “ <i>Profesiones en acción</i> ”, que privilegia profissões de nível superior e usa textos criados para fins didáticos.
Destaque da coleção	O trabalho processual, que inclui atividades prévias e posteriores, nas propostas de produção e de compreensão oral e escrita.
Pontos fortes do Manual do Professor	A apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos e as orientações a respeito da condução das atividades, bem como a sugestão de atividades e materiais complementares.

Fonte: Guia PNLD LEM, 2015.

A partir desse quadro esquemático observamos que os avaliadores consideraram o trabalho com o texto literário um ponto forte da coleção, além de ser um diferencial em relação a outra coleção aprovada pois o texto literário oferece muitos subsídios para o

¹⁶⁰ “se propone que el alumno se posicione respecto al texto, lo evalúe críticamente y lo compare con el mundo en que vive. Esta etapa cierra la secuencia didáctica de comprensión lectora al trabajar con los géneros textuales de manera crítica por medio de la literacidad crítica” (COIMBRA, 2013, p. 215).

trabalho à luz do letramento crítico. Porém a coleção perde quando usa textos criados para fins didáticos no lugar de textos autênticos na seção extra “Profesiones en acción”.

Foi considerado um destaque dessa coleção as atividades prévias e posteriores nas produção e compreensão oral e escrita o que mostra uma preocupação com a sequência e o desenvolvimento de todas etapas das atividades propostas. Sobre o Manual do professor, destacou-se a apresentação explícita dos pressupostos teóricos-metodológicos que orientam a produção da coleção como o letramento crítico e as notas para o professor a respeito da condução das atividades que embora não estejam em todas as atividades aparecem com maior frequência se comparadas com a outra coleção.

A coleção *Cercanía Joven* possui 3 volumes, sendo um para cada ano do Ensino Médio. Cada volume possui 3 unidades com 2 capítulos cada uma, totalizando 6 capítulos por volume. Por sua vez, cada capítulo abarca duas habilidades dentre as seguintes: audição, fala, leitura e escrita, sendo que cada unidade tem que abordar todas elas.

Os três volumes do Livro do Aluno mantêm o mesmo padrão de organização e são compostos por seis capítulos, organizados em três unidades. A seção “*¡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*”, e “*Referencias bibliográficas*”.

Suas ilustrações e seus textos representam a diversidade cultural das comunidades falantes de espanhol, além de contemplar variedade de textos verbais, não verbais e verbo-visuais, de diferentes gêneros discursivos e oriundos de diversas esferas de circulação, como a artística, a literária, a publicitária, a científica, a jornalística, entre outras.

Os temas presentes na obra são compatíveis com a faixa etária do ensino médio e são socialmente relevantes. A seleção dos textos característicos de gêneros discursivos

relacionados ao cotidiano facilita a percepção do aluno das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais.

A obra entende a leitura como um processo que envolve as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura e contribui para o desenvolvimento da reflexão crítica. Em geral, propõe o uso de diferentes estratégias de leitura, como a localização de informações explícitas e implícitas, o levantamento de hipóteses, a produção de inferências a partir dos conhecimentos prévios e a busca pelas compreensões global e detalhada do texto. A leitura também é o foco das seções “*Lectura en las selectividades*”, que oferece questões de provas de ingresso em universidades, e “*Proyecto*”, que propõe um trabalho interdisciplinar e estabelece relações entre textos literários e o tema da unidade.

No Manual do Professor, são explicitados os pressupostos teórico-metodológicos norteadores da proposta da obra e são oferecidas orientações para o desenvolvimento das atividades de cada volume. O livro parte de uma visão sociointeracionista e considera o letramento crítico como um dos principais pressupostos teóricos que orientou a elaboração da coleção, além disso, propõe um trabalho com gêneros textuais. Oferece ao professor atividades complementares e indicação de recursos disponíveis na internet para as aulas e também para aprofundamento de seus conhecimentos. Observa-se ainda um cuidado em ressaltar as variedades linguística e cultural ao longo das atividades. O Manual discute diferentes formas de avaliar e considera que a avaliação deve acontecer ao longo do processo, além de sugerir critérios para a correção das atividades de produção escrita.

Considerando o tamanho das coleções aprovadas optamos por analisar somente as atividades do livro do aluno apontadas pelos docentes como as mais relevantes para formar leitores críticos e o Guia por conter os pressupostos teórico-metodológicos da obra assim como as orientações ao professor, onde estaria mais evidente as concepções de leitor crítico, letramento crítico, ensinar língua estrangeira entre outras concepções relevantes para nossas análises.

A seguir reproduzimos o quadro esquemático contendo os pontos fortes e fracos apontados pelos avaliadores da coleção *Enlaces*:

Quadro 18 - Quadro esquemático *Enlaces*

QUADRO ESQUEMÁTICO

Pontos fortes da coleção	O conjunto de textos e de temas apropriados, relevantes e adequados à faixa etária dos alunos do ensino médio.
Pontos fracos da coleção	A presença de alguns textos auditivos criados para fins didáticos.
Destaque da coleção	A seção “ <i>Nos...otros</i> ”, com propostas sobre relações interculturais entre o Brasil e as regiões hispanofalantes.
Pontos fortes do Manual do Professor	A apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos e a discussão de conceitos relevantes para o ensino de línguas.

Fonte: Guia PNLD LEM, 2015.

Observamos que os avaliadores consideraram como ponto forte da coleção os temas escolhidos adequados a faixa etária, ou seja, assuntos pertinentes a realidade dos jovens e socialmente relevante, já como ponto fraco novamente temos aos textos criados para fins didáticos no lugar de textos autênticos, assim como foi apontado na outra coleção. O destaque dessa obra ficou por conta das pontes culturais entre Brasil e os países hispano falantes, momentos que poderiam ser aproveitadas como brechas para o trabalho com letramento crítico.

Enlaces apresenta 8 unidades por volume, com uma média de 18 páginas cada uma. A seção dedicada à leitura se intitula *¡Y no sólo esto!*, com 3 páginas: na primeira, realiza-se a pré-leitura; na segunda, apresenta-se o texto e, na terceira página, estão os exercícios de leitura. Não há trabalho sistemático de pós-leitura se comparada com a outra coleção. A coleção contém quatro *Repasos* em cada volume (um a cada duas unidades).

Os três volumes da coleção mantêm o mesmo padrão de organização: cada um possui oito unidades didáticas que tratam de temas diferenciados. As unidades são divididas nas seguintes seções: “*Hablemos de...*”, com uma introdução do tema da unidade por meio de atividades e textos orais; “*¡Y no solo esto!*”, com o trabalho de compreensão leitora por meio de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura; “*¡Manos a la obra!*”, que aborda os elementos linguísticos; “*En otras palabras*”, com atividades de produção textual; “*Como te decía...*”, que propõe práticas de expressão oral; “*Nos...otros*”, com propostas sobre relações interculturais entre o Brasil e as regiões hispanofalantes; “*Así me veo*”, com uma autoavaliação. Ao final de cada

volume, aparece um apêndice que está subdividido em seções cujos títulos são os seguintes: “*Un poco más de todo*”, “*Modelos de pruebas de ENEM*”, “*Más cosas*”, “*Tablas de verbos*”, “*Transcripciones*”, “*Glosario*”, “*Bibliografía*” e “*Referencias de Internet*”. Após as unidades 2, 4, 6 e 8, há sempre uma seção de “*Repaso*”.

A obra propõe o conhecimento do pluralismo cultural e linguístico hispânico, incentivando o respeito a tal pluralidade. A partir do contato com as culturas hispânicas, busca promover o reconhecimento de elementos constituintes da cultura do estudante.

O Manual do Professor orienta os docentes para o uso adequado da obra didática. Constitui-se também como instrumento de complementação e de atualização para o docente, propiciando, em certos momentos, a reflexão sobre a sua prática. Colabora para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, oferecendo sugestões de atividades e fontes de consulta que podem auxiliar o trabalho do professor dentro e fora da sala de aula. Explicita a organização da obra, os objetivos da proposta didático-pedagógica nela efetivada e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos para o estudo da linguagem e, em particular, para o ensino de língua espanhola. Assume uma concepção de aprendizagem socioconstrutivista, defende o ensino de língua vinculado à sua cultura, de acordo com o enfoque intercultural, e aborda o ensino da língua estrangeira a partir da interação em diferentes gêneros discursivos.

Notamos, portanto, a partir das propostas apresentadas no Guia das duas coleções aprovadas no PNLD LEM 2015 que elas partem de uma concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem, ou seja, que elas consideram fundamental a interação social entre o aluno e o meio na construção do conhecimento. Essas considerações quando transpostas para a aula de língua estrangeira estão diretamente relacionadas a uma postura docente crítica e reflexiva e uma abordagem de ensinar que parte do social para o individual.

Logo, a visão sociointeracionista da língua adotada pelas coleções pode permitir que o professor desenvolva um trabalho à luz do letramento crítico para formar leitores críticos na aula de língua espanhola. Sendo assim, analisaremos mais adiante se os textos selecionados colaboram efetivamente para que isso ocorra.

Seguindo O’Kuinghtons (2016, p. 285), as OCEM e os editais do PNLD estabelecem que o papel do ensino de língua estrangeira vai além da instrumentalização do aluno para falar, escrever, ler ou compreender oralmente e entendem que existem

especificidades na aprendizagem do espanhol por brasileiros que devem ser consideradas quanto a concepção de ensinar língua estrangeira e a abordagem de ensinar. Ambos documentos consideram que além de ensinar conteúdos linguísticos é função primordial do ensino de língua estrangeira contribuir para construção da cidadania do estudante.¹⁶¹

Sendo assim, os critérios de avaliação divulgados nos editais do PNLD LEM 2015 e as respectivas fichas usadas na análise e seleção dos livros didáticos inscritos assim como a análise que fizemos das concepções das coleções aprovadas corroboram a perspectiva adotada nos documentos mencionados anteriormente quanto ao papel e a importância da LE na educação básica: formação da cidadania, desenvolvimento da autonomia intelectual e da reflexão crítica, construção coletiva do conhecimento.

4.1.2 O letramento crítico e formação do leitor crítico no Guia do PNLD LEM 2018 e nas coleções aprovadas (*Cercania Joven, Sentidos, Confluencia*)

Em relação às coleções aprovadas no PNLD LEM 2018, as quais permanecerão nas escolas até 2020, observamos a partir da leitura do Guia que a língua estrangeira moderna (inglês e espanhol) no ensino médio é vista como elemento constituinte da formação cidadã e propõe que essa formação ocorra através de atividades integradas que promovam a reflexão crítica a partir de temas com relevância social: “Tal postura reflexiva também se torna indispensável, o que implica o tratamento de questões, inclusive as mais sensíveis, que estimulem a conscientização do jovem brasileiro com vistas ao pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 11). Nesse sentido, o papel da língua estrangeira na formação cidadã é justamente o de criar condições para que os jovens se coloquem no contexto social com uma postura crítica. Portanto, uma perspectiva de ensino como o letramento crítico estaria em consonância com esses objetivos de formação crítica cidadã presentes no edital na medida em que prevê o agenciamento crítico dos alunos para viver e atuar em sociedade.

¹⁶¹ Original: Sin embargo, las OCEM y las convocatorias del PNLD establecen directrices bastante diferentes a las que acabo de exponer, al considerar, por un lado, que el papel de la enseñanza de una lengua extranjera va más allá de la instrumentalización del alumno para hablar, escribir, leer o comprenderla oralmente, y, por otro, al entender que existen especificidades en el aprendizaje del español por brasileños que deben ser consideradas tanto en la definición como en el abordaje de los contenidos que se propone enseñar. De inicio, ambos documentos consideran que, además de enseñar contenidos lingüísticos, es función primordial de la enseñanza de la lengua extranjera contribuir a la construcción de la ciudadanía del estudiante. (O’Kuinghtons, 2016, p. 285)

Notamos também no Guia que a prioridade da língua estrangeira moderna no ensino médio é o aprimoramento da compreensão escrita, em diversos gêneros discursivos com vistas à formação crítico-reflexiva do aluno. O documento ainda destaca que “formar para cidadania necessariamente implica contribuir para a inclusão social do educando no Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 13). Além disso afirma que o papel da LEM no ensino médio é formar para o trabalho e ao mesmo tempo para o ingresso no curso superior através de abordagens pedagógicas que contemplem ambos os caminhos. De acordo com o Guia, os livros produzidos com tais finalidades partem de propostas que priorizam a interação social e o uso da língua em práticas sociais significativas. Ou seja, mais uma vez vemos a possibilidade do trabalho à luz do letramento crítico como perspectiva de ensino que contempla essas propostas.

Na seção referente aos princípios e objetivos gerais que pautaram as avaliações das coleções de LEM inscritas no PNLD 2018 observamos novamente como critério de seleção para o componente curricular língua estrangeira moderna no ensino médio as obras que dão “centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos” (BRASIL, 2017, p. 16).

O edital do PNLD LEM 2018 apresenta vinte e cinco critérios eliminatórios específicos para o componente curricular língua estrangeira moderna (espanhol e inglês) que devem ser considerados na avaliação das obras. Esses critérios são mantidos do edital anterior do PNLD LEM 2015. Portanto, conforme mencionamos anteriormente, há várias concepções de leitura que se misturam nesses critérios sendo assim não podemos inferir qual a concepção de leitor crítico deste edital.

A edição do PNLD 2018 recebeu a inscrição de 25 coleções para o componente curricular LEM. Dessas, 10 foram de Língua Espanhola e 15 de Língua Inglesa. Em relação ao PNLD 2015, nota-se uma diminuição de apenas duas obras do total, mantendo-se uma proporção semelhante entre os dois idiomas. Entre as 25 obras submetidas ao processo avaliativo, foram aprovadas 8 e 17 foram excluídas por não atenderem a critérios gerais do PNLD e/ou critérios específicos do componente curricular LEM. Em relação à última edição do programa, houve um pequeno aumento de coleções aprovadas. Em relação às coleções de Espanhol, do total de 10 inscritas, 3 foram aprovadas e 7 reprovadas.

Embora houve uma diminuição de obras inscritas no PNLD 2018 para o componente curricular LEM em relação à edição anterior, conforme já apontado, houve, do ponto de vista quantitativo, um avanço, pois, proporcionalmente, ocorreu um aumento

de coleções que atingiram o nível de qualidade esperado, no que diz respeito ao cumprimento dos critérios estabelecidos no Edital.

Constata-se que o PNLD LEM está em expansão qualitativa, estimulando novos autores a submeter trabalhos de boa qualidade. O fato de ter havido um número maior de obras aprovadas em relação a última edição, é mais um fator positivo, pois indica que a produção de livros didáticos de LEM está em processo de aprimoramento no Brasil, o que significa uma conquista imensa se consideramos o fato de a área ter sido, até bem pouco tempo, tão dependente do mercado editorial estrangeiro.

A segunda edição da Coleção *Cercania Joven* mantém sua abordagem sociointeracionista para o ensino de língua espanhola baseando-se na teoria do letramento crítico, na interculturalidade e na interdisciplinaridade a partir do trabalho integrado das quatro habilidades. Lembramos que essa foi a escolha da maioria 51,6% (16) dos professores participantes da nossa pesquisa como livro didático a ser usado nas aulas de espanhol dos IFs até 2020. Não buscamos nos aprofundar para entender os motivos pelos quais fizeram essa escolha. Entretanto, acreditamos que essa coleção foi a preferida entre os participantes da pesquisa principalmente pelo fato de já conheciam a obra, pois trata-se de uma reedição. Dessa forma, os docentes de espanhol se arriscariam menos ao escolherem um livro com o qual já estão familiarizados.

A coleção manteve a mesma estrutura da edição anterior, cada volume contém três unidades temáticas, introduzidas pela seção *¡Para empezar!*, com dois capítulos. Estes estão compostos de duas seções – *Escucha* ou *Lectura* e *Habla* ou *Escritura*. Após os dois capítulos, cada unidade apresenta as seções *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo; ¿Lo sé todo?; ¡Para ampliar! Ver, leer, oír y navegar; Profesiones en acción; e Proyecto*. As atividades, como um todo, promovem a articulação entre o estudo da língua espanhola e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e do acolhimento ao outro, promovendo a formação crítica e autônoma.

A coleção *Sentidos en lengua española* foi a segunda na preferência dos docentes de espanhol participantes da pesquisa 41,9% (13), também está fundamentada numa perspectiva teórico-metodológica sociointeracionista e tem como eixo central o trabalho com os gêneros discursivos. A coleção propõe atividades de leitura direcionadas à formação de um leitor crítico e reflexivo, valorizando a dimensão ética e cidadã de sua formação e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual. Destaca-se o

trabalho com os gêneros discursivos, em sua totalidade, explorando aspectos composicionais, sócio-discursivo-pragmáticos, parâmetros comunicativos e contexto de produção/circulação.

Os três volumes do Livro do Estudante estão organizados em quatro unidades temáticas com um tema central e produção escrita e oral de, pelo menos, um gênero discursivo. As unidades se organizam por seções e subseções, a saber: *Páginas de abertura*; *En foco*; *Lee* (dividida em *Ya lo sabes*, *Lee para saber más*, *Comprendiendo el texto*, *Entretextos*, *Reflexiona* e *Comprendiendo el género*); *Escucha* (dividida em *Entrando en materia*, *Oídos bien puestos*, *Más allá de lo dicho*, *Comprendiendo el género*); *Escribe e Habla* (cada qual dividida em *Arranque*, *Puesta en marcha*, *Cajón de herramientas*, *Hacia atrás*); e *Autoevaluación*. Estão acompanhadas também do apêndice *El estilo del género*. A única exceção dessa organização ocorre na Unidade 1 do Volume 1, *Una lengua, muchos pueblos*, cuja estrutura contém 15 seções. Destas, apenas *Páginas de abertura*, *En foco* e *Autoevaluación* compartilham o mesmo título com as demais unidades.

De acordo com as autoras da obra, a concepção teórico-metodológica da coleção se fundamenta “na perspectiva de língua de Bakhtin e quanto a visão de ensino-aprendizagem na área de linguagem, no trabalho do educador linguístico brasileiro João Wanderley Geraldi [...] outra perspectiva que integra a visão de ensino-aprendizagem desta coleção é o letramento crítico” (FREITAS E COSTA, 2016, p. 166). Para as autoras o letramento crítico possui diversos pontos de aproximação com a concepção de linguagem de Bakhtin e elas o compreendem como uma perspectiva educacional voltada para formação ética e cidadão do estudante que perpassa as diversas disciplinas e orienta as práticas pedagógicas no sentido de promover a reflexão crítica. Ressaltamos que uma das principais preocupações do autor russo foi estabelecer uma relação entre linguagem e sociedade. Portanto, a coleção assume a concepção bakhtiniana de que “a língua se manifesta por meio de enunciados organizados em gêneros discursivos” (FREITAS E COSTA, 2016, p. 164) e o letramento crítico como princípio teórico que embasa as propostas das atividades sobretudo as relacionadas à leitura a fim de,

[...] ler e discutir textos mais próximos ao contexto do estudante para mostrar o interesse e a utilidade social da leitura, utilizar materiais que circulam no mundo social; trabalhar com textos multimodais integrando a escrita com outras somioses; relacionar os textos com conteúdos interdisciplinares que sejam pertinentes; adotar uma atitude decididamente crítica procurando identificar o ponto de vista ou os valores subjacentes ao texto (a

ideologia), estimular a discussão e a elaboração de ideias próprias e por fim discutir as práticas letradas. (FREITAS E COSTA, 2016, p. 166. Tradução nossa)¹⁶²

As autoras afirmam que procuram atender a esses princípios e tentam dar ênfase aos diferentes pontos de vista implícitos nos textos estimulando os estudantes a identificá-los em relação ao seu contexto e construir sentidos a partir disso. Ou seja, adotam explicitamente os princípios do letramento crítico na elaboração da coleção.

A coleção *Confluencia* 6,5% (2), que ficou em último lugar na escolha dos docentes de espanhol participantes da pesquisa, apresenta uma visão didático-pedagógica sociointeracionista da língua, a partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos. Possibilita o aprendizado por meio de projetos, nos quais, além de facultar o desenvolvimento de todas as formas de compreensão e expressão na nova língua de modo integrado, o(a) estudante desenvolve sua autonomia e é levado(a) a se constituir como sujeito. De uma forma geral, o texto, tanto em atividades de compreensão como de produção, se prefigura como o eixo central de onde parte todo o trabalho pedagógico. Além disso, a escolha dos textos favorece o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero. Ao fazer isso, a coleção garante a compreensão de que tal diversidade é inerente à constituição da língua e das comunidades que nela se expressam.

Quanto ao letramento crítico, os autores afirmam que é uma posição que atravessa de certa maneira toda a coleção, de acordo com os objetivos de uma educação voltada para formação cidadã. Nesse sentido eles declaram que “[...] não se trata de promover a leitura crítica de enunciados, mas também que o estudante compreenda que todo enunciado expressa uma ideologia e que é necessário não somente ler entre as linhas, mas por trás das linhas” (PINHEIRO-CORREA *et al*, 2016, p. 142)¹⁶³. Notamos aqui explicitamente uma adesão ao letramento crítico em oposição a leitura crítica de enunciados.

Observamos, portanto, que todas as obras aprovadas pelo PNLD LEM 2018 assumem o letramento crítico como princípio teórico que orienta a elaboração dos livros

¹⁶² Original: “[...]ler e discutir textos mais próximos ao contexto do estudante para mostrar *el interes y la utilidad social de la lectura*, utilizar materiais que circulam no mundo social; trabalhar com textos multimodais integrando a escrita com outras semioses; relacionar os textos com conteúdos interdisciplinares que sejam pertinentes; “adoptar una actitud decididamente crítica”, procurando identificar “el punto de vista o los valores subjacentes del texto (la ideología)”, estimular a discussão e a elaboração de ideias próprias e por fim discutir as práticas letradas. (FREITAS E COSTA, 2016, p. 166)

¹⁶³ Original: “No se trata solo de promover la lectura crítica de enunciados, sino también que ele estudiante llegue a comprender que todo enunciado expresa una ideología y que es necesario no solo leer entre líneas sino también tras las líneas” (PINHEIRO-CORREA *et al*, 2016, p. 142)

didáticos juntamente com outras perspectivas de ensino que integram a visão de ensino-aprendizagem das coleções. De forma geral os autores veem o letramento crítico como uma perspectiva de ensino que deve perpassar todas as atividades dos livros didáticos e as orientações pedagógicas para o professor de forma que isso reflita na atitude curricular do docente em sala de aula através de suas práticas de ensino-aprendizagem de línguas.

Quando comparamos as coleções aprovadas no PNLD LEM 2018 com as coleções do edital do PNLD LEM 2015 observamos um avanço qualitativo na produção dos livros. Notamos que na última edição as obras atenderam em maior grau aos critérios gerais e específicos estabelecidos no edital mostrando uma coerência entre os princípios teóricos expostos no edital, no manual do professor e o que de fato é proposto nas atividades. Os princípios teóricos que nortearam a elaboração dos livros estão explícitos no manual do professor, conforme destacamos. No que diz respeito ao letramento crítico mais especificamente, notamos um esforço em promover a leitura de textos cuja temática mobilizam a criticidade dos alunos e os convidam a construir significados a partir do seu contexto.

No entanto, ainda há aspectos a serem aprimorados. É necessário ampliar os grupos representados nos livros a fim de diminuir preconceitos e estereótipos, e, sobretudo a trabalhar a interdisciplinaridade, de modo que o intercâmbio entre os componentes curriculares ultrapassem a busca de informação e atinja de fato um exercício conjunto. Entendemos que, da forma como estão propostas as atividades nas duas edições do PNLD LEM (2015 e 2018) fica a critério do professor através da sua atitude curricular promover essa interdisciplinaridade e, muitas vezes, sob responsabilidade do aluno estabelecer as conexões entre as disciplinas.

4.2 Dados obtidos através do questionário

Analisamos a seguir as respostas dadas no questionário pelos docentes participantes da pesquisa acerca de suas concepções sobre letramento crítico e leitor crítico procurando compreender o uso que fazem dos livros didáticos do PNLD LEM e sua opinião sobre as coleções aprovadas, a partir de quais elementos construíram sua visão crítica sobre língua e cultura, suas concepções sobre ensinar língua estrangeira, a

abordagem de ensinar língua estrangeira que assumem e quais estratégias de ensino utilizam a fim de analisar como essas concepções afetam suas práticas de ensino e sua atitude curricular declarada diante das brechas do livro didático.

Para isso, analisamos as respostas obtidas através do questionário e aprofundadas nas quatro entrevistas realizadas. Além disso, verificaremos quais outras abordagens de ensino são utilizadas pelos professores nesse componente curricular de forma integrada ou não, através do trabalho que o docente declara realizar em sala de aula. Ou seja, sua atitude curricular, as estratégias que são mobilizadas, as atividades desenvolvidas, adaptadas e/ou elaboradas a partir das brechas identificadas por eles no livro didático utilizado.

4.2.1 A utilização do PNLD LEM nas respostas dos professores ao questionário

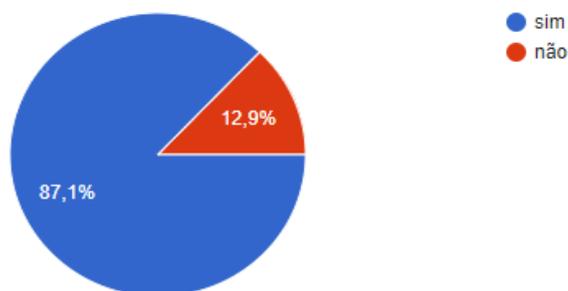
É inegável que o livro didático seja um instrumento importante para o trabalho do professor. Conforme observamos a partir dos dados obtidos na pesquisa através do questionário e entrevistas, a maioria (27) 87,1 % dos docentes de espanhol do Institutos Federais afirmou usar o livro didático do PNLD de Espanhol enquanto apenas (4) 12,9% afirmou não utilizar o PNLD LEM. Portanto, em nossa pesquisa esse último grupo corresponde ao menor percentual de entrevistados, o que ratifica a importância do livro didático como material básico de ensino desses professores, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 13 - Utilização do PNLD de Espanhol para o Ensino Médio atualmente¹⁶⁴

¹⁶⁴ Lembramos que o material didático do PNLD tem um ciclo de três anos. Sendo assim, nesta pesquisa nos referimos ao PNLD LEM 2015 que foi utilizado até o final do ano de 2018 e ao PNLD LEM 2018 que será utilizado até o final do ano de 2020. Ressaltamos que a coleta de dados aconteceu entre os meses de junho e outubro de 2018, portanto naquele momento os docentes estavam utilizando o PNLD 2015 e também estavam escolhendo o novo livro didático que chegou à escola no início do próximo ano letivo. Por isso consideramos importante citar as duas edições do PNLD LEM 2015 e 2018.

Seu campus utiliza algum dos livros do PNLD de espanhol para o ensino médio atualmente?

31 respostas



Fonte: elaborada pelo autor.

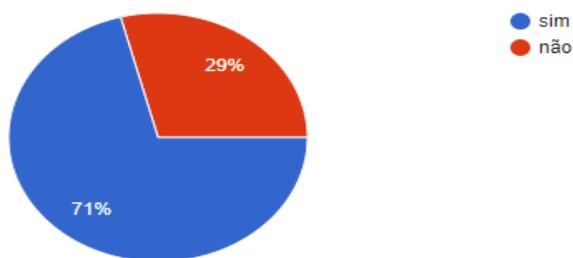
Também perguntamos aos docentes sobre a escolha do livro didático do PNLD LEM para os próximos anos. Ou seja, o livro didático de espanhol que seria utilizado no ensino médio integrado entre os anos de 2018 - 2020 e 51,6% (16) dos docentes escolheram a segunda edição da coleção *Cercania Joven* que foi novamente aprovada, e assume o letramento crítico como princípio teórico norteador; 41,9% (13) escolheram a coleção *Sentidos en la lengua española, que* concorreu pela primeira vez e foi aprovada, essa coleção está fundamentada em uma perspectiva teórico-metodológica sócio interacionista e propõe atividades de leitura direcionadas a formação de um leitor crítico e 6,5% (2) escolheram a coleção *Confluencia* que também concorreu pela primeira vez e foi aprovada. Essa coleção também apresenta uma visão didático-pedagógica sócio interacionista da língua, a partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos.

É importante ressaltar que as três coleções aprovadas pelo PNLD LEM 2018 passaram pelos mesmos critérios de avaliação do MEC e entre eles destacamos novamente a “centralidade à formação do leitor crítico” que permanece como critério de seleção das obras. Entre os professores que participaram da pesquisa 71% (22) participaram da escolha do livro didático do PNLD 2018 e apenas 29% (9) não participaram dessa escolha conforme observamos no gráfico a seguir:

Gráfico 14 - Participação na escolha do PNLD 2018 LEM

Você participou da escolha desse livro?

31 respostas



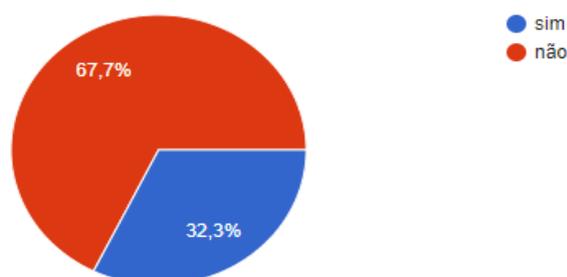
Fonte: elaborada pelo autor.

Quanto à participação na escolha do PNLD LEM 2015 observamos que a maioria (21) 67,7% afirma não ter participado da escolha da coleção que permaneceu nas escolas até 2018 e apenas (10) 32,3% dos professores participantes da pesquisa participaram dessa escolha de acordo com os dados da gráfico a seguir:

Gráfico 15 - Participação na escolha do PNLD 2015 LEM

Você participou da escolha desse livro?

31 respostas



Fonte: elaborada pelo autor.

Acreditamos que esse maior envolvimento dos professores com a escolha dos livros didáticos pode estar relacionado inicialmente ao fato de que alguns professores ingressaram na instituição de ensino após o momento da escolha do PNLD vigente, portanto, não poderiam opinar sobre o livro didático eleito. Além disso, esses dados

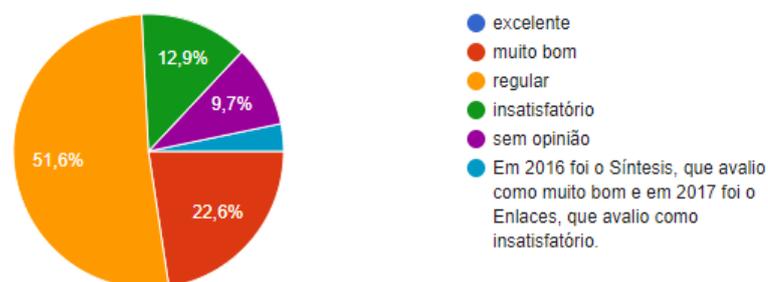
demonstram de certa forma uma reflexão crítica sobre a relação teoria-prática que os leva a eleição mais consciente do material didático adotado condizente com suas concepções de ensino e suas ações no processo de ensinar. Isso também revela a importância atribuída ao livro didático e a preocupação com a transposição didática através de um material que reflita as concepções de ensino não somente do professor, mas também da instituição e as necessidades do aluno. A maior participação na escolha das coleções também pode indicar que os docentes perceberam um avanço e uma melhoria no material didático em relação as coleções anteriores.

Também perguntamos qual dos livros didáticos de espanhol do PNLD LEM 2015 foi adotado no campus onde os professores atuam e 48,4% (15) disseram o *Cercania Joven*, 51,6% (16), o *Enlaces* sendo que 67,7% (21) não participaram dessa escolha e 32,3% (10) participaram dessa escolha. Depois perguntamos sobre a avaliação geral dos professores quanto ao PNLD LEM 2015 e 51,6% (16) avaliaram como regular, 22,6% (6) muito bom, 12,9% (4) insatisfatório e 9,7% (3) não emitiram opinião. Sobre essa pergunta concluímos que de forma geral o PNLD LEM 2015 de Espanhol não foi bem avaliado pelos docentes de espanhol dos IFs participantes da pesquisa já que a maioria, 21 (67,7%) o classificou como regular ou insatisfatório, embora fizessem uso do livro didático, conforme dados demonstrados no gráfico a seguir:

Gráfico 16 - Opinião dos docentes sobre o PNLD 2015

Qual sua opinião sobre o PNLD 2015/2017 de espanhol?

31 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

Esses dados confirmam o que expomos anteriormente sobre o uso do livro didático que embora seja um polêmico objeto cultural que recebe críticas de vários setores da sociedade, ainda é o principal instrumento usado no processo de ensino-aprendizagem.

4.2.2 A visão crítica sobre língua e cultura nas respostas dos professores ao questionário

A obtenção dos dados pautou-se nas concepções dos professores de espanhol dos institutos federais sobre o conceito de letramento crítico e formação de leitores críticos na aula de língua estrangeira e focalizou o que cada professor considerava fundamental para construir uma visão crítica sobre língua e cultura, passando pelas declarações sobre sua prática: como entendia uma unidade didática à luz do letramento crítico, o tipo de atividade que considerava importante para trabalhar leitura em língua espanhola, se relacionava aspectos da língua materna com a língua estrangeira nas aulas e sua opinião sobre as atividades propostas pelo livro didático para formar leitores crítico.

Nossa tentativa de melhor compreender quais concepções sobre *letramento crítico* embasam as práticas de um grupo de professores de espanhol dos Institutos Federais de Ensino (IFs) e quais estratégias esses professores utilizam para desenvolver o letramento crítico junto aos alunos nos levou à elaboração de um questionário online, que foi respondido por 31 participantes de todo o Brasil. Uma das perguntas era: “Em seu processo de aprendizado do espanhol, quais aspectos considera que foram fundamentais para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre língua e cultural?” Reproduzimos no quadro a seguir as respostas dos docentes participantes da pesquisa:

Quadro 19 - Aspectos fundamentais para uma visão crítica sobre língua e cultura

Códigos dos Participantes	Códigos descritivos	Categorias
P1	O conhecimento do contexto sociocultural dos países de língua espanhola	Conhecimentos socioculturais
P2	Diversidade de culturas hispânicas através de manifestações literárias	Conhecimentos socioculturais
P3	Os cursos de atualização dos quais participei me fizeram refletir que aprender uma língua é muito mais que aprender regras gramaticais, é , na verdade, um processo que envolve saber, saber fazer e saber ser, dentro de uma língua-cultura.	Formação inicial e continuada
P4	Leitura, vídeos e contato com hispano faltantes	Conhecimentos socioculturais
P5	Prática de ensino de línguas por meio de seminários na graduação e estágio supervisionado.	Formação inicial e continuada
P6	Só as aulas de literatura	Formação inicial e continuada
P7	vivenciar experiências fora do país.	Conhecimentos socioculturais

P8	Leituras, participação em eventos e viagens para países hispanohablantes.	Conhecimentos socioculturais
P9	Disciplinas na graduação que abordaram a temática de língua e cultura, e já no mestrado o viés discursivo ideológico das pesquisas.	Formação inicial e continuada
P10	Os estudos teóricos sobre cultura e o contato em viagens com diferentes povos e culturas de falantes de língua espanhola	Formação inicial e continuada juntamente com os conhecimentos socioculturais
P11	Aspecto intercultural verificar as variantes linguísticas no mundo hispânico bem como aspectos culturais políticos e econômicos	Conhecimentos socioculturais
P12	Intercambio	Conhecimentos socioculturais
P13	As viagens que fiz	Conhecimentos socioculturais
P14	Aulas expositivas de um excelente professor que tive; acesso a livros e a materiais virtuais	Formação inicial e continuada
P15	CONTATO COM NATIVOS, MUITA LEITURA , VISÃO CRÍTICA DO PROFESSOR FORMADOR	Formação inicial e continuada juntamente com os conhecimentos socioculturais
P16	Leitura de materiais audiovisuais, literatura hispânica e cursos de formação	Formação inicial e continuada
P17	Os estudos realizados na pós-graduação avançaram meu conhecimento crítico sobre a língua e seu ensino	Formação inicial e continuada juntamente com os conhecimentos socioculturais
P18	Debate sobre as culturas diversas; Seminários e/ou exposições de trabalhos sobre a cultura e os costumes de países que têm o espanhol como idioma oficial; Acesso a músicas, livros/textos diversos e filmes tanto de autores espanhóis quanto hispanoamericanos.	Formação inicial e continuada
P19	Os estudos realizados na pós-graduação avançaram meu conhecimento crítico sobre a língua e seu ensino	Formação inicial e continuada
P20	Pensar relação entre língua e Estado como parte da formação da ideologia e identidade de um povo	Formação inicial e continuada
P21	Formação universitária de alto nível e contato com falantes nativos do idioma.	Formação inicial e continuada
P22	As curiosidades e a história de cada país hispano-americanos, aspectos também sobre o contexto linguístico de cada lugar	Conhecimentos socioculturais
P23	Os aspectos textuais presentes nos diversos gêneros, tais como: textos jornalísticos, literatura variada, textos publicitários etc.	Formação inicial e continuada
P24	Estudar espanhol com ênfase nas culturas dos países que ofereciam os cursos .	Formação inicial e continuada
P25	O estudo da cultura de forma geral.	Formação inicial e continuada
P26	acredito que a maneira como meus professores ensinavam a língua espanhola - numa perspectiva língua e cultura - facilitaram o aprendizado desta LE. Especificamente, aulas sobre a cultura hispânica e espanhola facilitaram o aprendizado do idioma.	Formação inicial e continuada
P27	Ter viajado para alguns países de Língua Espanhola, Argentina, México e Espanha	Conhecimentos socioculturais
P28	O ensino médio que cursei (um projeto extinto do governo estadual chamado CEFAM, com caráter bastante diferenciado), a graduação que fiz e a responsabilidade de atuar como professora já durante a graduação contribuíram para o desenvolvimento de minha visão crítica sobre a vida, a língua, a cultura, a sociedade. Tive a oportunidade de trabalhar com alfabetização de adultos durante a graduação em um projeto sustentado pelos pensamentos de Paulo Freire , trabalhei com ensino infantil, fundamental e médio, cursos livres, ensino superior presencial e a distância e ainda atuei como autora de material didático. O que concluo para responder a esta pergunta é que as experiências e o olhar sempre aberto aos alunos enquanto seres HUMANOS direcionam ao respeito e ao olhar crítico sobre o outro, considerando sua cultura/língua e sua realidade.	Formação inicial e continuada
P29	Leitura de textos literários e jornalísticos.	Formação inicial e continuada

P30	Minha formação em Letras e em Linguística e minhas leituras teóricas a respeito de ensino e aprendizagem de línguas.	Formação inicial e continuada
P31	Os professores, a Literatura e curso no exterior.	Formação inicial e continuada

Fonte: elaborado pelo autor.

Observamos dois grandes temas ou categorias recorrentes nas repostas e destacamos as palavras-chaves ou códigos analíticos relacionadas a esses temas/categorias. Portanto, agrupamos os professores em duas categorias a partir dos códigos analíticos destacados em suas respostas: o primeiro relacionado aos conhecimentos adquiridos através da formação inicial e continuada e o segundo tema/categoria está relacionado aos conhecimentos socioculturais.

Ou seja, usamos como categoria de análise a caracterização que os docentes fazem de sua visão crítica sobre língua e cultura. No primeiro grupo os professores (P3, P5, P6, P9, P14, P16, P18, P19, P20, P21, P23, P24, P25, P26, P28, P29 e P30) citaram em suas respostas a importância de terem realizado cursos de graduação, pós-graduação, capacitação, atualização ou outro tipo de curso que lhes permitiu aprofundar seu conhecimento sobre língua e cultura. O segundo tema/categoria mais apontado pelos participantes da pesquisa (P1, P2, P4, P7, P8, P11, P12, P13, P22 e P27) está relacionado aos conhecimentos socioculturais adquiridos através de viagens, intercâmbio, contato com nativos, filmes, músicas e outras formas de relações interculturais. Há também os participantes que citaram os dois grandes temas em suas respostas (P10, P15, P17).

Escolhemos esses temas como categorias de análise e nos baseamos nas palavras-chaves ou códigos analíticos presentes nas respostas dos participantes reproduzidas no quadro anterior para categorizá-los. Portanto, concluímos que esses dois grandes temas/categorias constituem a visão crítica desses professores sobre seu objeto de ensino, sendo que a maioria (17) dos professores reconhece a importância dos conhecimentos adquiridos através da formação inicial e continuada como fundamentais para uma concepção crítica sobre língua e cultura.

4.2.3 Concepções de Leitor Crítico nas repostas dos professores ao questionário

Outra categoria de análise utilizada foi a concepção de leitor crítico dos docentes. Quanto a isso perguntamos: o que significa um leitor crítico em língua espanhola? Os professores deveriam elaborar uma resposta curta que sintetizava sua concepção de leitor

crítico. Abaixo reproduzimos as respostas (códigos descritivos) no quadro e destacamos em negrito os códigos analíticos que nos levaram a agrupá-los em cada categoria respectivamente de acordo com o Quadro 12.

Quadro 20 - Concepções de Leitor crítico dos docentes

Código dos Participantes	Código descritivo (Resposta)	Categorias de análise
P1	Um leitor que sabe posicionar-se criticamente com argumentos baseados em fatos concretos da realidade.	<i>Sociocultural</i>
P2	Domínio do idioma em nível gramatical ; trabalho bem feito com gêneros textuais, em consonância com o trabalho feito em língua materna; conhecimento sobre diversidade cultural dos povos de língua hispânica e dos demais idiomas faladas em territórios hispânicos.	<i>Linguística</i>
P3	Ele é curioso e questionador .	<i>Sociocultural</i>
P4	Quando o leitor se posiciona diante das informações apresentadas no texto	<i>Sociocultural</i>
P5	Leitor crítico é aquele que dialoga com o texto , no sentido de confrontar informações fornecidas pelo texto e suas próprias concepções, visões, leituras de mundo.	<i>Sociocultural</i>
P6	Um leitor que entende seu papel no mundo, que sabe o que é cidadania e que sabe opinião sobre temas importantes do mundo atual	<i>Sociocultural</i>
P7	Um leitor que saiba interagir nas diferentes práticas sociais de uso da língua espanhola, interpelando, contrastando e avaliando o conteúdo do texto a partir do que foi apresentado e do que ele tem de conhecimento .	<i>Sociocultural</i>
P8	Um leitor capaz de reconhecer as diferenças , as diferentes culturas e os povos.	<i>Psicolinguística</i>
P9	Significa saber posicionar-se e sentir-se instigado em ser e atuar para o mundo, além de perceber muito mais do que as linhas de um texto . Significa sair da literalidade da compreensão.	<i>Sociocultural</i>
P10	Significa ir além do letramento linguístico, conseguir emitir opiniões críticas sobre o que foi lido	<i>Psicolinguística</i>
P11	Um leitor capaz de compreender as diferenças linguísticas existentes	<i>Psicolinguística</i>
P12	Aquele que consegue se inserir, refletir e expor sua visão sobre o que lhe é posto	<i>Sociocultural</i>
P13	Aquele que consegue interpretar corretamente e comentar de forma crítica e coerente	<i>Linguística</i>
P14	Saber ler, decodificar e saber contextualizar	<i>Linguística</i>
P15	AQUELE APRENDIZ QUE CONSEGUE NÃO APENAS LER E ESCREVER NA LÍNGUA-META, MAS QUE PRINCIPALMENTE COMPREENDE DE MANEIRA CRÍTICA ASPECTOS GERAIS DA LÍNGUA, CONSTRUINDO SENTIDOS .	<i>Psicolinguística</i>
P16	Possuir experiência de leitura com diversos tipos de textos e exercitar uma visão de mundo , de cidadania e diversidade étnico-racial e inclusão social .	<i>Sociocultural</i>
P17	Trata-se de um leitor que não conhece só regras gramaticais, mas que tem um conhecimento cultural e reflexivo da língua-alvo. Além disso, pode desenvolver, por meio da reflexão a consciência cidadã e identitária ao contrapor com a cultura na qual está imerso .	<i>Sociocultural</i>

P18	Aquele que consegue ir além da decodificação textual, ou seja, um leitor que não apenas compreende o que está escrito, mas interpreta o sentido que vai além do que se lê. Um leitor que consegue entender as entrelinhas do texto	<i>Sociocultural</i>
P19	Trata-se de um leitor que não conhece só regras gramaticais, mas que tem um conhecimento cultural e reflexivo da língua-alvo. Além disso, pode desenvolver, por meio da reflexão a consciência cidadã e identitária ao contrapor com a cultura na qual está imerso .	<i>Linguística</i>
P20	Um leitor crítico em língua espanhola é capaz de romper a barreira linguística e entender o discurso contido no texto de forma eficaz .	<i>Sociocultural</i>
P21	Aquele que conhece as origens e repercussões do texto lido.	<i>Linguística</i>
P22	Tem que ser um leitor com bagagem cultural	<i>Psicolinguística</i>
P23	Assim como em Língua Portuguesa, um leitor que ao ler um texto, faça uma análise pra além do texto, saindo do senso comum e construindo sentidos .	<i>Psicolinguística</i>
P24	Que ler seja com a intenção de inferir sentidos ao texto, com olhar crítico e humanístico.	<i>Psicolinguística</i>
P25	Ter uma visão geral da língua em estudo.	
P26	um leitor crítico em língua espanhola seria aquele que, por meio da cultura hispânica e espanhola, desenvolves práticas/habilidades discursivas de produção de sentido na língua alvo.	<i>Psicolinguística</i>
P27	Acredito que tenha respondido abaixo.	
P28	Um leitor crítico deve ter o domínio da leitura, da linguagem usada (escrita ou falada), ter capacidade de reflexão no nível profundo, identificando a visão de mundo dada no texto , explícita ou implicitamente.	<i>Linguística</i>
P29	Um leitor que consegue compreender as ideologias presentes nos textos.	<i>Sociocultural</i>
P30	Um leitor crítico é aquele que é capaz não só de entender a superfície linguística, mas também de compreender o(s) discurso(s) que atravessa(m) a materialidade textual. Somente quando aquele que lê compreende não só que sentidos estão fazendo eco num determinado texto, mas sim como eles são produzidos sócio-historicamente é que se pode considerar haver aí um leitor crítico.	<i>Sociocultural</i>
P31	Aquele que consegue atribuir significado ao que lê e transformar a experiência em algo funcional para sua vida em sociedade .	<i>Sociocultural</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

Para analisar as concepções de leitura crítica dos docentes fizemos uso do referencial teórico apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, sobretudo dos estudos Cassany (2006, 2010) e Baptista (2010) no que se refere às concepções de leitura tendo em vista o procedimento adotado para obtenção do significado do texto que, de acordo com Cassany (2006, p. 25), são elas: a linguística, a psicolinguística e a sociocultural. Usamos essas categorias de análise expostas no quadro anteriormente e

destacamos em negrito os códigos analíticos relacionados ao código descritivo de cada categoria respectivamente para categorizar os docentes a partir de suas respostas.

Diante disso, adotar uma dessas concepções de leitura no ensino de língua estrangeira implica assumir uma perspectiva no processo de letramento crítico dos alunos especialmente relacionada as atividades de leitura e escrita, pois ler para decodificar, ler para interpretar e ler para questionar são leituras diferentes na aula de língua.

Sendo assim, agrupamos os participantes a partir dessas três categorias de concepções de leitor crítico. Observamos que 15 professores (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P12, P16, P17, P18, P20, P29, P30, P31) apontaram em suas respostas características de uma concepção sociocultural da leitura e destacamos os códigos analíticos: “posicionar-se criticamente”, “questionador”, “leitor se posiciona”, “cidadania”, “práticas sociais”, “perceber muito mais do que as linhas de um texto”, “se inserir e refletir”, “inclusão social”, “contrapor com a cultura na qual está imerso”, “compreender as ideologias presentes nos textos”, “sentidos produzidos sócio-historicamente”, “transformar”; 6 professores (P2, P13, P14, P19, P21, P28) colocaram elementos de uma concepção linguística de leitura na suas respostas conforme os códigos analíticos destacados: “Domínio do idioma em nível gramatical”, “interpretar corretamente”, “decodificar”, “entender o discurso de forma eficaz”, “identificando a visão de mundo dada no texto” e 8 professores (P8, P10, P11, P15, P22, P23, P24, P26) aproximam-se de uma concepção psicolinguística de leitura em suas respostas: “práticas/habilidades discursivas de produção de sentido”, “inferir sentidos”, “construindo sentidos”, “bagagem cultural”, “compreender”, “reconhecer as diferenças”, “emitir opinião”, “dialogar com o texto”. Apenas 2 participantes (P25 e P27) não responderam e/ou não se enquadraram em nenhuma das concepções expostas.

Diante desses dados, podemos concluir que a maioria dos professores (14) participantes da pesquisa declara possuir uma concepção sociocultural de leitura, defendida por Baptista (2010) da seguinte forma:

Essa concepção sociocultural é particularmente interessante já que nos permite considerar o desenvolvimento da capacidade de identificar pressupostos e implicações presentes nos discursos materializados nos diferentes textos. O que supõe, de certa forma, um investimento mais forte na interpretação e compreensão dos textos e discursos. Desse modo, entendemos que pode ser uma concepção de leitura acorde com a proposta do letramento crítico, já que mobiliza outros conhecimentos e habilidades do sujeito além daqueles presentes nas dimensões linguísticas e psicolinguísticas. (BAPTISTA, 2010, p. 126)

Essa leitura reflexiva e questionadora tem por objetivo levar o aluno a avaliar os diferentes textos com o fim de identificar e compreender que relações de poder eles comunicam de forma explícita ou implícita, bem como em que contextos são difundidos.

4.2.4 Concepções sobre Letramento Crítico nas respostas dos professores ao questionário

Perguntamos também no questionário o que os professores entendem por letramento crítico a fim de analisar suas concepções sobre essa perspectiva de ensino. Reproduzimos abaixo as respostas (códigos descritivos) dos docentes para essa pergunta e agrupamos cada um deles de acordo com as categorias de análise sobre letramento crítico expostas no Quadro 13 anteriormente destacando em suas respostas os códigos analíticos que nos levaram a categorizá-los dessa forma:

Quadro 21 - Concepções sobre Letramento Crítico dos docentes

Código dos Participantes	Códigos Descritivos (Respostas)	Categoria de análise
P1	Práticas de linguagem com ênfase crítica da realidade social e cultural.	<i>Crítica Sociocultural</i>
P2	Diálogo com o mundo, relacionamento de ideias, autonomia de pesquisa.	
P3	Aprendizagem consciente e reflexivo do idioma.	
P4	Espera-se que haja um posicionamento contra ou a favor do texto/autor	<i>Tradicional</i>
P5	Letramento crítico é ler, compreender um texto para além da decodificação da estrutura linguística e poder, assim, atribuir significados sociais da língua que está em uso.	<i>Crítica Sociocultural</i>
P6	Nunca li nada a respeito. Quando estudei linguística aplicada, abordagem comunicativa estava em voga.	
P7	É conseguir fazer uso da leitura e da escrita , situando seu discurso em contextos sociocultural diferentes , selecionando gênero discursivo adequado e repensando o texto, no sentido de saber por que , o que e para que está lendo.	<i>Crítica Sociocultural</i>
P8	Sou da psicolinguística, estudei alfabetização por método fônico, então me abstenho de opinar sobre letramento crítico por não concordar teoricamente com a área.	
P9	Significa ter uma percepção mais apurada sobre as intencionalidades de um texto, saindo e extrapolando os elementos linguísticos. Mas que consiga observar as relações de poder postas nas entrelinhas de um dado discurso.	<i>Crítica Sociocultural</i>
P10	É o entendimento da palavra escrita com capacidade de ir além do ato de decodificar, sendo capaz de se posicionar criticamente	<i>Tradicional</i>
P11	Entendimento do texto independente de seu gênero ou fonte	<i>Tradicional</i>

P12	O letramento que leva o aluno a entender e refletir sobre os textos que lhe são ofertados	<i>Interpretativa</i>
P13	Fazer com que o aluno compreenda o texto de forma crítica e possa inferir comentários acerca do tema proposto	<i>Interpretativa</i>
P14	Leitura com boa decodificação , interpretação e reflexão	<i>Tradicional</i>
P15	PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS QUE FAZEM COM QUE OS ALUNOS POSSAM COMPREENDER E APREENDER SENTIDOS , OS EFEITOS DE SENTIDOS DOS TEXTOS.	<i>Interpretativa</i>
P16	Entendo que é um processo de formação de leitor que tem por fim prepará-lo para o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e expressão oral e escrita.	<i>Interpretativa</i>
P17	Entender o texto como cultural e responsável por promover a reflexão de seu papel na sociedade e na vida.	<i>Interpretativa</i>
P18	Acredito que seja o ensino da leitura para além da decodificação do código escrito, incluindo a análise e a compreensão da linguagem oral em diferentes âmbitos sociais.	<i>Crítica Sociocultural</i>
P19	Entender o texto como cultural e responsável por promover a reflexão de seu papel na sociedade e na vida.	<i>Crítica Sociocultural</i>
P20	É pensar a língua como parte de uma ideologia e identidade , essas tendo como resultado de sua história , a qual traz variedades linguísticas que devem ser amplamente divulgada e valorizada e que contém si os seus conflitos e formas de pensar de cada nação, os que se distinguem da forma identitária do brasileiro, mas que nos faz pensar culturalmente sobre essas diferenças e refletir a sobre a cultura a luz do outro	<i>Crítica Sociocultural</i>
P21	Capacidade de refletir criticamente sobre as condições de produção do texto, bem como seus possíveis desdobramentos	<i>Crítica Sociocultural</i>
P22	Uma pessoa que entende o que está estudando ou lendo	<i>Tradicional</i>
P23	sem resposta	
P24	Leitura com intenção de promover mudanças nas atitudes , de forma crítica e reflexiva acerca do tema em questão.	<i>Crítica Sociocultural</i>
P25	Ler um textos e ser capaz de refletir e interagir com o que leu.	<i>Interpretativa</i>
P26	letramento crítico é um princípio educacional que desconstrói o aprendizado de línguas embasado na linguística frasal, voltando-se a uma abordagem das práticas sociais, ideológicas, discursivas , isto é, o aprendente é levado a refletir língua e cultura em sala de aula.	<i>Crítica Sociocultural</i>
P27	Penso que seja uma proposta de pensar novas formas de escrever e ler em Língua espanhola, com o desenvolvimento da consciência crítica dada/ integrada a realidade social que o indivíduo está inserido.	<i>Crítica Sociocultural</i>
P28	Dentre outros aspectos, o letramento crítico refere-se à leitura e análise críticas de textos, considerando linguagem, marcas de poder, de grupos sociais e de práticas sociais presentes nas linhas e nas entrelinhas .	<i>Crítica Sociocultural</i>
P29	Um ato de ler comprometido com o que está por trás das linhas (CASSANY, 2015).	<i>Crítica Sociocultural</i>
P30	Como dito acima, letramento crítico é o processo que leva não somente à decodificação da superfície da língua, mas sim a uma compreensão da discursividade que atravessa toda materialidade textual.	<i>Interpretativa</i>
P31	Para mim é um processo constante de aprender, reaprender, depreender através da leitura. O letramento crítico, no meu ponto de vista, deveria ser o eixo estrutural de todas as disciplinas.	

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme explicitado no primeiro capítulo, nossa revisão bibliográfica sobre a noção de letramento crítico evidenciou que podemos considerar pelo menos três concepções de letramento crítico, de acordo com Cassany e Castellà (2010): a **perspectiva tradicional** que se baseia no domínio do código e mantém o significado que está no texto, a **perspectiva interpretativa ou psicológica** que é baseada nos processos cognitivos de compreensão e a **perspectiva crítica** que se baseia na construção social do sentido do texto e essa última pode ser dividida em **sociocultural e a política**. Consideramos essas orientações como sendo as categorias de análise sobre a concepção de letramento crítico dos docentes.

Podemos notar a partir das respostas (códigos descritivos) que os participantes P2, P3, P6, P8 e P31 elaboraram respostas que não apresentam características de nenhuma das perspectivas que orienta as concepções de letramento crítico de acordo com as categorias descritas. O participante P23 preferiu não responder.

Tendo em vista as diferentes concepções de letramento crítico expostas no Quadro 13, suas características e as discussões teóricas presentes no primeiro capítulo sobre letramento crítico, observamos que 13 participantes (P1, P5, P7, P9, P18, P19, P20, P24, P26, P27, P28, P29) colocaram em suas respostas elementos relacionados a uma concepção crítica sociocultural de letramento crítico. Destacamos nas respostas as palavras-chave ou códigos analíticos que nos levaram a essa conclusão: “realidade social”, “significados sociais”, “uso da leitura e da escrita em contextos socioculturais”, “relações de poder nas entrelinhas”, “texto como cultura e reflexão”, “refletir criticamente”, “mudanças nas atitudes”, “práticas sociais e ideológicas”, “novas formas de ler e escrever integrada a realidade social”, “marcas de poder e práticas sociais” e “ler por trás de linhas”.

De certa forma, todas essas respostas apontam para uma concepção de língua como discurso, espaço de construção de sentidos e representação dos sujeitos e do mundo, “isso significa dizer que a língua, que tem sua existência nas práticas sociais, é um espaço ideológico de construção e atribuição de sentidos”(JORDÃO, 2013, p.73). Além disso, mostram uma orientação sociocultural da leitura e da escrita sugerindo que “ler e escrever não são processos cognitivos ou atos de decodificação, mas sim tarefas sociais, práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes”¹⁶⁵ (CASSANY,

¹⁶⁵ “[...] leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des) codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes.[...]” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p.354)

2010, p.354. Tradução nossa) que levam o aluno a refletir criticamente o lugar que ocupa na sociedade e lutar para transformá-la. Nesse sentido, “descobrir o que se esconde por trás das linhas leva facilmente o aluno a um desejo de justiça e igualdade, sem necessidade de pressioná-lo. [...] Não se trata de doutrinar, mas conhecer muito bem as doutrinas a que somos expostos”¹⁶⁶ (CASSANY, 2010, p. 363. Tradução nossa)

No entanto, outros participantes (P12, P13, P15, P16, P17, P25, P30) deram respostas mais próximas a uma concepção interpretativa de letramento crítico por isso foram agrupados nessa categoria. Também destacamos os códigos analíticos que nos levaram a essa conclusão: “entender”, “inferir”, “compreender sentidos”, “compreensão”, “interagir”, “compreensão da discursividade”, “habilidades de interpretação”. De acordo com essa perspectiva interpretativa, a leitura é baseada nos processos cognitivos de compreensão. Aqui o leitor deve fazer uso do seu conhecimento prévio e de inferências no processo interpretativo e de construção de significado que, nesse caso, é considerado um processo interno, mental, cognitivo. Ou seja, a interpretação é uma atividade individual, por isso ler criticamente seria articular uma resposta pessoal para si mesmo.

Há também os participantes que demonstram uma perspectiva tradicional de letramento crítico (P4, P10, P11, P14, P22) pois destacamos nas respostas dos participantes códigos analíticos como “contra ou a favor do texto/autor”, “entendimento da palavra escrita”, “entendimento do texto”, “boa decodificação”, “entende o que está lendo”. Dessa forma, ao atentar-se apenas aos significados das palavras, parte dos participantes apagam as marcas ideológicas e históricas presentes na língua em busca da “verdade do texto”, “da interpretação correta” e do ponto de vista do autor o que impossibilita a produção de sentidos. Podemos notar que esta concepção de letramento crítico considera a língua e a leitura em uma visão tradicional, que se baseia no domínio do código e mantém o significado que está no texto. Uma vez que não consideram o social, a ideologia e a história presentes na língua escrita que são elementos necessários para entender e produzir sentidos a partir de suas próprias experiências. O crítico, nesse caso, se confunde com um nível superior de compreensão que seria identificar a intenção do autor do texto e atingir assim a interpretação canônica:

¹⁶⁶ “[...]descubrir lo que se esconde tras las líneas lleva fácilmente al alumnado a un deseo de justicia e igualdad, sin necesidad de presionarlo. A nuestro parecer, no se trata de empezar adocrinando sino de acabar conociendo muy bien las intenciones de las doctrinas a las que estamos expuestos. [...]](CASSANY; CASTELLÁ, 2010, p. 363)”

Diante do exposto, trabalhar a leitura e a escrita em língua espanhola, em conformidade com o letramento crítico, significa tratar no ensino dessa língua das diferentes visões difundidas nos textos (orais e escritos) e as formas pelas quais nossos alunos terão contato com elas e poderão ser levados a assimilá-las, questioná-las ou ainda problematizá-las. Assim, a língua é entendida como produtora da realidade, já que por meio dela são criados valores e ideias, de forma não transparente, neutra ou fixa. Esses valores e ideias são construídos e reconstruídos – e acrescentamos validados, naturalizados e legitimados – nos diversos e diferentes contextos comunicativos e interativos. (BAPTISTA, 2010, p. 124)

Nesse sentido, o letramento crítico pode contribuir para que os alunos construam sua própria compreensão da realidade, de si mesmo, dos outros e das relações entre os sujeitos envolvidos nas práticas sociais e de linguagem.

4.2.5 As brechas no livro didático apontadas nas respostas dos professores ao questionário

Conforme explicamos anteriormente, consideramos nesta pesquisa como brechas os espaços que proporcionam momentos de reflexão e problematização na aula de língua estrangeira. Nesse caso, os momentos oportunos que as próprias atividades do livro didático de espanhol propiciam para romper com o ensino tradicional em busca de uma aprendizagem transformadora. É importante destacar que cada contexto de atuação vai mostrar ao docente quais brechas são mais interessantes a fim de organizar um trabalho crítico. E, consideramos que a criticidade não se dá porque o texto trata de temas polêmicos ou socialmente relevantes, mas, principalmente devido a atitude curricular do docente diante daquele texto e as possibilidades de expansão e transformação.

Para fazer um levantamento das brechas encontradas pelos professores no livro didático, uma vez que grande parte dos participantes afirmaram usar o livro, perguntamos aos professores através do questionário qual é a melhor atividade proposta pelo livro de espanhol do PNLD LEM 2015 que contribui para a formação de leitores críticos e por quê? Apresentamos as respostas no quadro abaixo:

Quadro 22 - As brechas nos livros didáticos

Código dos Participantes	Códigos descritivos (Respostas)	Categorias (temas)
P1	Não posso mencionar, porque não faço uso dos livros do PNLD.	
P2	Não uso. É péssimo.	
P3	Não trabalhei com o livro.	

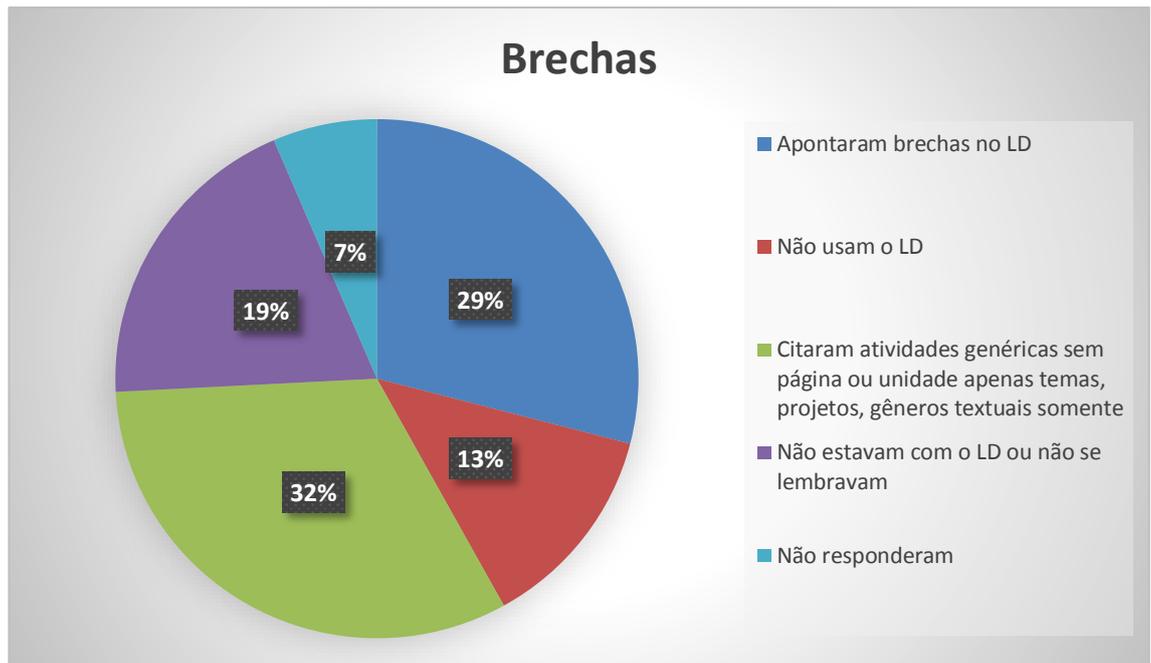
P4	Textos que abordam questões culturais, principalmente, na América Latina	
P5	Enlaces, livro 2, p. 60 "Hablemos de..." exercícios de 1 a 7, que trata padrões de beleza. Propiciou uma boa discussão em sala de aula.	Padrões de beleza
P6	As unidades de meio ambiente e de consumismo do enlaces 1 (atividades de interpretação e de produção oral e escrita)	Meio ambiente e consumismo
P7	não estou com o livro	
P8	Não sei opinar.	
P9	Livro 1, capítulo 5, p.118 e 119 - para além das atividades de interpretação, essa unidade sempre teve um alto impacto nas aulas, por possibilitar pontes com realidades políticas de nosso país e outros, no caso, como o Chile . Livro 2, capítulo 1, p.17 a 19 - para além das atividades de interpretação é possível romper com determinados "pré- conceitos" existentes sobre o Paraguai.	Ditadura, realidade políticas e pré-conceito
P10	Não lembro	
P11	Pág 105 volume 2 Cercania Jovem Reflexion Texto Rotundamente Negra Shirle Campbell pág 106 , 107,108 Em cabelo de Illari	Discriminação racial
P12	Nao recordo	
P13	As seções de projeto. Porque faz com que os alunos executem atividades extras relacionadas a língua	
P14	Ler e proporcionar reflexão e debate pelos próprios alunos.	
P15	ESTOU SEM O LIVRO NO MOMENTO	
P16	Há uma atividade, em especial, que gostei muito que fala de um club de leitura de estudantes argentinos de Buenos Aires. Fala sobre acoso escolar, diversidad etnico-racial e sobre a perspectiva do estudante diante da realidade da escola. Enlaces, livro 1, Unidade 7	Discriminação e diversidade étnico-racial
P17	Em geral, considero que as melhores atividades propostas pelo livro no tocante à formação de leitores críticos é a apresentação e consequente exploração de diferentes gêneros textuais.	
P18	Lembro-me de uma atividade do livro 2, sobre constituição de famílias . A discussão que pode ser promovida é interessante.	Tipos de família
P19	A parte de projetos. No entanto, utilizo parte da atividade, pois acredito que a atividade pode ser trabalhada de forma crítica e reflexiva. Os textos são ótimos, mas as atividades propostas são muitas vezes incipientes.	
P20	Lembro-me de uma atividade do livro 2, sobre constituição de famílias . A discussão que pode ser promovida é interessante.	Tipos de família
P21	Aquelas atividades que trazem diferentes visões /opiniões sobre um mesmo tema.	
P22	A parte que trabalho com gêneros textuais	
P23	Letras de música, pois, além de despertar o interesse do aluno pela música, diverte, e é possível de se trabalhar a criticidade do texto.	
P24	Não me lembro. Usei pouco!	
P25	Textos dentro do livro que leve a reflexão por parte dos alunos.	

P26	a melhor atividade proposta pelo livro cercanía joven, na minha opinião, intitula-se " Culturas en diálogo: nuestra cercanía. La dictadura en el cine latinoamericano: a hacer una tertulia! "; está no livro primeiro, páginas 152-153. A atividade é interessante, posto que leva o aluno a refletir sobre um determinado momento histórico-social (a ditadura na América latina) por meio de filmes e, ao mesmo tempo, usar a língua, que, por sua vez, espelha uma prática discursiva , característica esta pertencente ao letramento crítico.	Ditadura
P27	Não me lembro	
P28	Não sei responder.	
P29	De modo geral, a maioria promove uma leitura em duas perspectivas, a linguística e a psicolinguística, o que promove alguns níveis de letramento, mas não os mais elevados, nos quais estaria o letramento crítico.	
P30	Não uso o livro didático escolhido em minhas aulas.	
P31	Livro 2 Cercanía Joven, página 35 sobre línguas africanas e o contexto político . Gosto muito das seções de projetos também.	Diversidade linguística e cultural

Fonte: elaborado pelo autor.

Entre os 31 professores participantes da pesquisa que responderam o questionário, apenas (9) 29% docentes (P5, P6, P9, P11, P16, P18, P20, P26, P31) apontaram atividades que podem ser consideradas potenciais brechas, ou seja, atividades do livro didático que propiciam a formação de leitores críticos e foram consideradas “boas” pelos docentes. Entre os demais participantes que não apontaram brechas no livro didático: (4) 13% (P1, P1, P3, P30) afirmaram não usar o livro didático do PNLD LEM 2015; (10) 32% (P4, P13, P14, P17, P19, P21, P22, P23, P25, P29) docentes apontaram atividades genéricas sem referência de página ou unidade do livro didático que usavam, apenas citando temas ou gêneros textuais, questões culturais e a seção de projetos do livro; (6) 19% (P7, P10, P15, P24, P27) participantes disseram que não se lembravam ou não estavam com o livro no momento e (2) 7% (P8, P28) professores não souberam responder ou não opinaram. O gráfico a seguir demonstra o percentual de professores que apontaram as brechas no livro didático e os que não apontaram com suas respectivas justificativas.

Gráfico 17 - Brechas apontadas e não apontadas no LD



Fonte: elaborado pelo autor.

Observamos a partir das categorias de análise ou temas das brechas apontadas pelos participantes da pesquisa no questionário, que esses professores acreditam que precisam de temas sensíveis e socialmente relevantes para desenvolver um trabalho a luz do letramento crítico na formação de leitores críticos em língua espanhola. Destacamos nas repostas as categorias analíticas ou expressões que eles usaram para caracterizar a escolha das atividades consideradas “boas” tais como: “discussão”, “pontes culturais”, “alto impacto”, “romper”, “refletir”, “práticas discursivas” associadas ao tema das atividades que em geral eram “polêmicos” e, segundo os docentes, por isso funcionavam como brechas para formar leitores críticos.

4.2.6 A Atitude curricular como ponto de partida para o letramento crítico nas repostas dos professores ao questionário

Outro resultado obtido através do questionário diz respeito à concepção de alguns docentes sobre o “ponto de partida para o letramento crítico”. Ao serem questionados quanto ao ou seja, o elemento mais importante de acordo com esse princípio teórico para que agenciamento crítico aconteça, a maioria 19 (61,3%) dos professores atribuiu a importância do conhecimento prévio dos alunos para o trabalho na perspectiva do letramento crítico como fundamental, o que de certa forma, não adequa-se às discussões teóricas sobre essa perspectiva de ensino, pois, segundo Duboc (2012), “a

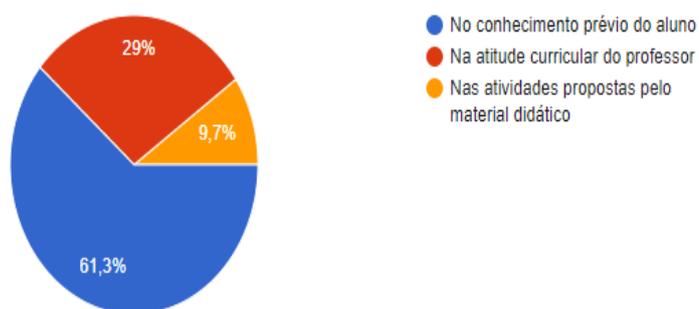
atitude do professor em sala de aula é o principal ponto de partida para a prática do letramento crítico e na relação dela com as outras instâncias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem” (p.95). Enquanto 9 (29%) dos docentes participantes da pesquisa escolheram a atitude curricular do professor como o ponto de partida para uma prática de ensino à luz do letramento crítico.

Tínhamos como hipótese inicial que os professores atribuiriam importância central às atividades propostas pelos livros didáticos como ponto de partida para o letramento crítico. Porém, a minoria 3 (9,7%) dos participantes escolheu essa resposta, como é possível constatar pelo gráfico a seguir:

Gráfico 18 - Ponto de partida para o letramento crítico

Você acha que o ponto de partida para o letramento crítico está

31 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

Tendo em vista que o letramento crítico e o ensino comunicativo compartilham como elemento comum o protagonismo do aluno e a construção do conhecimento a partir daquilo que o aluno traz para o processo ensino-aprendizagem, isso pode justificar a escolha da maioria dos docentes por essa opção de resposta ou até uma possível confusão teórico. Mas, é importante destacar que para o LC o aluno é considerado um sujeito sócio-histórico portador de bens culturais (BOURDIEU, 1996), já para o EC o conhecimento prévio do aluno é considerado o ponto de partida para torná-lo um comunicador eficiente.

Também perguntamos aos docentes que elementos eles consideram fundamentais para uma unidade didática à luz do letramento crítico e 27 (87,1%) professores escolheram como opção de resposta “o professor, o aluno e o material”. Portanto, a grande maioria acredita que esses três elementos juntos são fundamentais para que o letramento

crítico aconteça. Dessa forma, constatamos que na visão desses docentes esses elementos têm a mesma importância no processo de letramento crítico. Quanto aos demais, 1 (3,2%) escreveu que a sequência didática à luz do letramento crítico depende “dos materiais selecionados pelo professor para a prática de leitura e escrita”; outro docente 1 (3,2%) disse que depende “do professor, dos alunos, do material e da busca por novas informações para suprir a necessidade para construção do conhecimento”; apenas 1 (3,2%) escreveu que depende “do modo como se trabalha a leitura, a partir de três perspectivas, a linguística, a psicolinguística e a sociocultural. Essa atitude, a meu ver, é o primeiro passo para a promoção do letramento crítico”. E 1 (3,2%) disse que depende “do professor e do conhecimento prévio dos alunos”. Portanto, somente 4 (12,8%) docentes elaboraram respostas diferentes das opções dadas no questionário conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 19 - Elementos que compõe a unidade didática à luz do letramento crítico

31 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

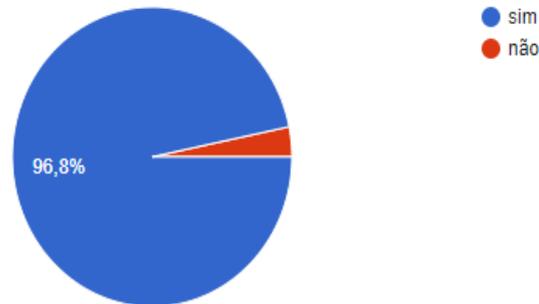
Também perguntamos aos docentes sobre a relação língua-cultura materna e estrangeira na sala de aula. Ou seja, se eles achavam interessante relacionar aspectos do português e do espanhol na aula de língua estrangeira a fim de estabelecer “pontes culturais” (SERRANI, 2005, p.22) entre a cultura de origem do aluno e a cultura alvo do processo de ensino-aprendizagem. E, conforme demonstra o gráfico a seguir, 30 (96,8%) dos professores consideram importantes estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas, enquanto somente 1 (3,2%) docente não considera esse aspecto relevante.

Lembramos que a atitude curricular declarada pelo professor, portanto o que ele afirma realizar em sala de aula, também foi uma importante categoria de análise pois, nosso objetivo era analisar seu papel como mediador, questionador, observador, treinador linguísticos, avaliador, formador, entre outras categorias de atitudes/papéis possíveis que o professor exerce em sala de aula com seus alunos.

Gráfico 20 - Relevância entre aspectos da língua-cultura materna com a língua-cultura espanhola

Considera relevante relacionar aspectos da língua/cultura materna com a língua espanhola?

31 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

É importante destacar a atitude curricular do docente como “mediador cultural” ou “professor de língua interculturalista” (Serrani, 2005) nesse tipo de proposta de aula intercultural que considera ao componente cultural um peso significativo na aula de língua estrangeira. Ou seja, nesse tipo de unidade didática o docente deve estar “apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula” (SERRANI, 2005, p.15). Dessa forma, o aluno (cidadão) dialoga com outras culturas e desenvolve sua identidade social, uma vez que consideramos que:

O conhecimento linguístico não é o único objetivo do ensino de língua. Visões excessivamente utilitárias ou instrumentalistas da língua, mais evidentes no caso das línguas não maternas, por vezes têm levado a desconsiderar o papel decisivo do ensino de línguas no processo educativo geral. É bom lembrar que até para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la como muito mais do que um mero instrumento. Ela é matéria prima da constituição identitária. (SERRANI, 2005, p. 29)

Sendo assim, a proposta interculturalista de Serrani (2005) vai ao encontro dos pressupostos teórico do letramento crítico, pois considera que cada “projeto pedagógico, currículo, programa, planejamento, etc. selecionem, de forma explícita e destacada, materiais linguísticos discursivos correspondentes e a territórios, momentos, grupos sociais e legados culturais que permitam um enfoque culturalmente heterogêneo”. (SERRANI, 2005, p. 32).

A cultura é um componente fundamental na perspectiva do letramento crítico pois este considera que “os sentidos não são dados por uma realidade independente do sujeito:

eles são *construídos* na *cultura*, na sociedade, na língua. Isso significa dizer que a língua, que tem sua existência nas práticas sociais [...]” (JORDÃO, 2013, p. 73)

4.2.7 Estratégias mobilizadas durante as atividades de leitura nas respostas dos professores ao questionário

Conforme destacamos anteriormente, consideramos o letramento crítico como uma postura crítica problematizadora ou uma perspectiva de ensino crítica que pressupõe essa atitude crítica e não como um conjunto de técnicas e estratégias pré-estabelecidas voltadas para um método de ensino. Por isso, acreditamos que para que o letramento crítico ocorra de fato na formação de leitores críticos depende-se mais da atitude do professor do que de orientações curriculares estabelecidas.

No entanto, é importante destacar que há estratégias relevantes que podem ser desenvolvidas na aula de língua estrangeira que buscam o desenvolvimento de habilidades que capacitam “o aluno a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos e condições de produção” (DUBOC, 2014, p. 219). Por isso, consideramos importante analisar as estratégias mobilizadas durante as atividades de leitura na aula de língua espanhola apontadas pelos docentes participantes da pesquisa.

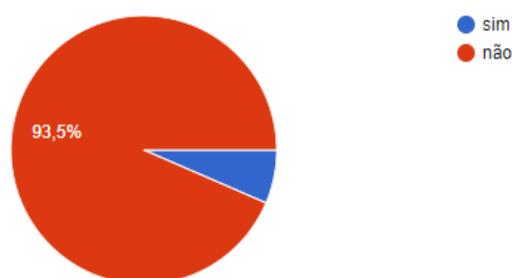
As atividades apontadas pelos docentes no questionário como as mais importantes para formar leitores críticos em língua espanhola, são: reflexão crítica sobre o texto lido citada por (29) 93,5% dos professores; inferências citada por (21) 67,7% dos professores e identificação dos pressupostos nos textos citada por (20) 64,5% dos professores. Além dessas categorias de atividades outras técnicas e procedimentos foram menos citados pelos professores como: leitura em voz alta (citado por 10 o que corresponde a 32,3%), leitura em voz baixa (citado por 10 o que corresponde a 32,3%), aprender novas palavras (citado por 18 o que corresponde a 58,1%), *scamming* (citado por 11 o que corresponde a 35,5%), *skinning* (citado por 11 o que corresponde a 35,5%), e localizar informações no texto (citado por 16 o que corresponde a 51,6%). Portanto, as estratégias mobilizadas durante as atividades de leitura na aula de língua espanhola também foram consideradas categorias de análise e foram mais exploradas durante as entrevistas quando o professor descreveu sua aula e como esses procedimentos aconteceram.

Embora os docentes reconheçam essas atividades como importantes na formação de leitores críticos, os mesmos não reconhecem o letramento crítico como sua perspectiva de ensino. Além disso, 29 (93,5%) dos participantes da pesquisa avaliaram as atividades de leitura oferecidas pelo livro didático como insuficientes para formar leitores críticos, conforme demonstrado no gráfico a seguir, somente 2 (6,5%) dos docentes avaliaram as atividades de leitura e produção de texto oferecidas pelo livro didático como suficientes para a formação de leitores críticos na aula de língua espanhola.

Gráfico 21 - Avaliação das atividades de leitura e produção de texto oferecidas pelo livro didático

As atividades de leitura e produção de texto oferecidas pelo livro didático adotado são suficientes para a formação de leitores críticos?

31 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando os pressupostos teóricos do letramento crítico, as propostas curriculares e os princípios norteadores dos livros didáticos, Duboc (2014, p. 211) sugere alguns aspectos e estratégias relevantes na aula de língua estrangeira na atualidade para formar leitores críticos os quais reproduzimos a fim de nortear o trabalho crítico dos docentes:

- O trabalho com temas relevantes e atuais para o aluno;
- O uso de exemplos que fazem sentido para o aluno;
- A ênfase no texto e não na gramática;
- O trabalho com gêneros discursivos variados;
- O ensino de gramática de forma contextualizada;
- O estudo das especificidades da língua, seguido de reflexão sobre a mesma e do exercícios de comparação e contraste com a língua materna;
- A abordagem interdisciplinar no lidar com texto e temas variados;
- O trabalho contextualizado de vocabulário e de pronúncia;
- O trabalho integrado de habilidades (orais, escritas e multimodais);

- A inclusão de variações linguísticas, mostrando as diferenças entre as nações e dentro de uma mesma nação;
- A inclusão de aspectos culturais sem cair na armadilha dos estereótipos, generalizações e categorizações;
- A percepção da diversidade sociocultural no mundo, no Brasil e no contexto local dos alunos, num exercício saudável de comparação e contraste;
- A ênfase à formação crítica, reflexiva e cidadã do aluno, como forma de contribuímos para a redução da violência.

Acreditamos que essas estratégias podem ser colocadas em práticas pelos docentes através de sua atitude curricular diante dos textos e dos valores e perspectivas que implícita ou explicitamente se ensina nas brechas do livro didático de língua estrangeira.

4.2.8 Concepção sobre ensinar LE do professor e sua abordagem de ensinar nas respostas dos professores ao questionário

Quando perguntamos no questionário aos docentes de espanhol dos Institutos Federais qual era a sua abordagem de ensinar LE, tínhamos como objetivo saber inicialmente a visão do próprio docente sobre sua perspectiva/filosofia de ensino ou abordagem de ensinar língua estrangeira, e se sua concepção de ensinar LE era mais centrada na língua, no aprendiz ou na aprendizagem¹⁶⁷. Consideramos para isso quatro grandes abordagens de ensinar¹⁶⁸ e perspectivas de ensino: letramento crítico (perspectiva de ensino crítica inserida na abordagem pós-método); abordagem comunicativa (suas diferentes interpretações: funcionalizada, inocente, ultracomunicativa e crítica); gramatical-comunicativizada e tradicional (também chamada de formalista ou gramatical), conforme demonstramos no quadro com essas categorias de análise. Também deixamos a opção para o professor escrever outra perspectiva/filosofia de ensino, abordagem ou método que considerasse mais adequado à sua prática de ensino a partir de outro referencial teórico ou mesmo a integração dessas práticas de ensino.

Para isso, consideramos a noção de abordagem apresentada por Almeida Filho (1993) como sendo “[...] o conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e

¹⁶⁷ Nesta pesquisa não queremos comparar filosofias ou perspectivas educacionais com métodos de ensinar língua estrangeira ou mesmo categorizá-las como abordagens, mas analisar como as práticas de ensino dos professores de espanhol refletem suas concepções e escolhas teóricas.

¹⁶⁸ Tomamos como referência as abordagens citadas em Almeida Filho (1993, 1997, 2010, 2012) e Vieira-Abrahão (2015).

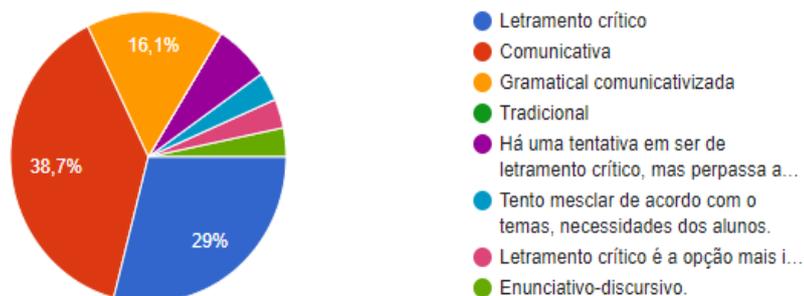
ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino aprendizagem) (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 30)

Observamos que a maioria dos professores 12 (38,7%) afirmou que sua abordagem de ensinar é comunicativa; enquanto 9 (29%) afirmaram que sua prática de ensino está alinhada a perspectiva do letramento crítico; e 5 (16,1%) afirmaram que sua abordagem de ensinar é gramatical-comunicativizada¹⁶⁹ (Almeida Filho, 2010); somente 2 (6,5%) disseram que “há uma tentativa em ser letramento crítico, mas perpassa a comunicativa e a gramatical em alguns momentos”; apenas 1 (3,2%) disse “tento mesclar de acordo com os temas, necessidades dos alunos”; 1 (3,2%) disse “Letramento crítico é a opção mais interessante. Contudo, para ser fiel à realidade eu não consigo trabalhar apenas com uma única abordagem nos diferentes cursos que leciono” e 1 (3,2%) afirmou ser “enunciativo-discursivo”, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 22 - Abordagem de ensinar do professor declarada no questionário

Qual sua abordagem de ensinar a língua espanhola?

31 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

Diante das respostas dos professores sobre sua abordagem ou perspectiva de ensinar, podemos concluir que a maioria declara praticar um ensino comunicativo sedimentado no conceito de competência comunicativa (Hymes, 1972) e de língua como

¹⁶⁹ “[...]orientada por uma variante da abordagem gramatical de ensino, porém marcada por traços comunicativos, isto é, da abordagem comunicativa. Essa aparência reconhecível por características comunicativas acopladas sobre um dorso espinhal gramatical e de uma nomenclatura comunicativa (tópicos, cenários, papéis sociais, funções e tarefas comunicativas, por exemplo), nos faz reconhecer essa abordagem como gramatical comunicativizada.” (ALMEIDA FILHO, 2010)

instrumento de socialização através de atividades que envolvem a comunicação real e o protagonismo do aprendiz. Essa abordagem foi amplamente difundida no ensino de línguas no Brasil e suas práticas se fazem sentir até hoje. Isso demonstra que embora as propostas curriculares (BRASIL, 2006, 2007, 2017) para o ensino de línguas no Brasil e os livros didáticos (PNLD LEM 2015 e 2018) defendam uma perspectiva de ensino crítica como opção para o ensino de línguas no Brasil, a maioria dos professores de espanhol participantes de nossa pesquisa assume a *abordagem comunicativa* como abordagem de ensinar língua estrangeira.

Nesse sentido, é possível confirmarmos nossa hipótese de que a escolha de um livro didático com atividades que propiciem o trabalho com o letramento crítico em sala de aula não garante, em si mesmo, a mudança na prática docente e a “atitude curricular” do professor na formação do leitor crítico.

O segundo maior grupo de professores respondeu que sua perspectiva de ensino é o letramento crítico. Tendo em vista que o maior número de professores (67,7%) escolheu entre uma dessas duas práticas de ensino, concordamos com Mattos e Valério (2010) que “embora distintas em várias de suas propostas, elas não são incompatíveis, mas sim complementares”. (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 135). Portanto, essas práticas de ensino poderiam ser trabalhadas de forma integrada a fim de atingir os objetivos estabelecidos para o ensino de línguas de acordo com cada contexto.

Essa proposta de integrar práticas/abordagens de ensino de línguas estrangeiras no ensino médio integrado da Rede Federal já foi analisada em pesquisas anteriores (BEZERRA, 2015) e constatou-se analisando os planos de cursos e ementas de alguns campi que há uma tentativa por parte dos docentes que elaboraram esses documentos de integrar práticas de ensino diversas no ensino de língua inglesa. Notamos que somente 4 (12,9%) docentes responderam que tentam integrar suas práticas de ensino para se adequar ao contexto.

Mattos e Valério (2010) mostram as diferenças e semelhanças do letramento crítico e da abordagem comunicativa e enfatiza que:

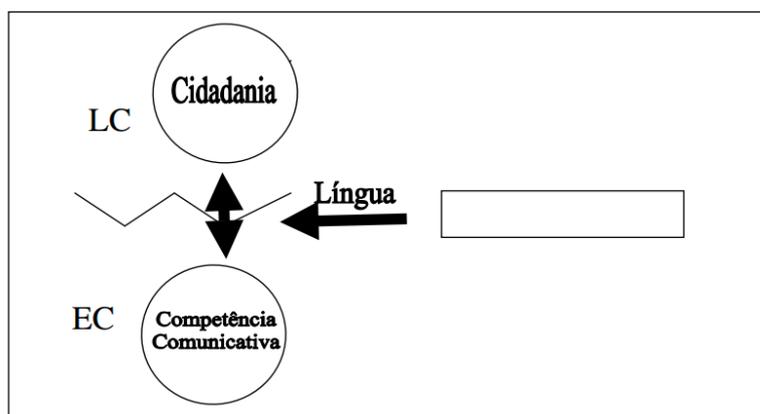
Apesar de díspares em relação às tradições teóricas das quais são oriundas, as duas abordagens compartilham alguns de seus preceitos e conceitos mais básicos. Dentre eles, destacaremos aqui o *protagonismo do aprendiz* e a centralidade da *heterogeneidade* [...] As duas abordagens, assim, se mostram construtivistas, já que ambas visam à construção do conhecimento a partir daquilo que o aprendiz traz para o processo de aprendizagem. Portanto, a centralidade do papel do aprendiz vem requerer, de ambas as abordagens, a consideração das necessidades do aprendiz e da diversidade do cabedal trazido

por cada indivíduo. A visão do aluno como sujeito sócio-histórico portador de bens culturais (BOURDIEU, 1996) inestimáveis, por parte do LC, e a necessidade de se partir do conhecimento prévio do aprendiz como condição para torná-lo um comunicador eficiente, no EC, têm como implicação lógica e necessária a incorporação do conceito de heterogeneidade. (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p.140-141. Grifo nosso)

Conforme destacamos no texto, o protagonismo do aprendiz, a heterogeneidade da linguagem, assim como o uso de textos autênticos e diferentes gêneros textuais, são elementos em comum que aproximam o ensino comunicativo e a letramento crítico. Notamos que alguns professores em suas repostas tanto no questionário como nas entrevistas misturam os elementos e pressupostos teóricos dessas práticas de ensino em suas concepções, como veremos mais adiante nas entrevistas.

Por isso, concordamos com Mattos e Valério (2010), que essas práticas de ensino são complementares e passíveis de serem conciliadas em sala de aula, desse modo “atividades comunicativas poderiam facilmente incorporar o letramento crítico, acrescentando-se a elas uma nova fase, na qual uma das etapas anteriores pudesse servir de insumo para a problematização essencial à crítica social” (MATTOS E VALÉRIO, 2010, p. 149)

Nesse sentido, o letramento crítico vai além do ensino comunicativo pois não se restringe aos aspectos situacionais, linguísticos e discursivos do texto e dá um passo adiante no sentido de fomentar a reflexão crítica fazendo o aluno refletir sobre o não dito, o silenciado, o público ao qual o texto serve. Dessa forma, unindo as duas práticas de ensino, o ensino de línguas torna-se o meio para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz e ao mesmo tempo a formação do aluno cidadão. E a atitude curricular firma-se como o elo necessário para alcançar esses objetivos. Portanto, seria possível integrar essa perspectiva de ensino à outras abordagens de ensinar a fim de se atingir os objetivos propostos para o ensino de línguas em cada contexto e promover a formação crítica do aluno em LE.



Fonte: MATTOS, A; VALÉRIO, K.M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

É necessário destacar também que, mesmo após 40 anos da implementação do ensino comunicativo no Brasil e, mais recentemente, da proposta de uma pedagogia para o ensino de línguas como do pós-método, e nos documentos prescritivos sugerirem uma perspectiva crítica para o ensino de línguas, a abordagem tradicional pautada em exercícios gramaticais continua sendo praticada por alguns docentes.

4.3 Dados obtidos através das entrevistas

Apresentamos os dados obtidos através das entrevistas com os docentes seguindo as categorias analisadas: concepção de leitor crítico, concepção de letramento crítico, as brechas apontadas, a atitude curricular, as estratégias mobilizadas durante as atividades, a concepção sobre ensinar língua estrangeira e abordagem de ensinar declarada pelo professor. Ressaltamos que nas análises não seguimos a ordem das perguntas na entrevista tampouco as transcrevemos na íntegra pois as respostas a cada categoria analisada se misturavam na fala dos participantes. Por isso, consideramos melhor apresentar os recortes das falas que correspondem a cada categoria de análise.

4.3.1 Entrevista com P5

P5 é professor efetivo EBTB do IFSP, fez graduação em Letras Português e Espanhol, ano de conclusão 2009 e concluiu o mestrado em 2012. No momento está cursando o doutorado.

De posse dessas informações obtidas através do questionário, buscamos confrontar essas repostas com as declarações dos professores nas entrevistas e a representação que faz de sua prática docente a fim de analisar sua atitude curricular diante das brechas propiciadas pelo livro didático para formar leitores críticos na aula de espanhol.

Perguntamos aos professores entrevistados como eles avaliam a aprendizagem dos seus alunos em língua estrangeira, se eles os consideram leitores crítico e por quê. Pensamos nessa pergunta a fim de contrastar com a resposta dada anteriormente no questionário sobre a concepção que o professor tem de leitor crítico, se ele acha que seus alunos são capazes de compreender relações de poder para agir, perturbar-se, evolver-se, transformar-se, construir conhecimento com o professor e colegas ou apenas reter informações, desenvolver habilidades, etc. se o aluno é capaz de desenvolver uma consciência crítica ou apenas níveis de interpretação elevado. Transcrevemos a seguir um trecho da resposta do docente P5 sobre isso:

Eu acho que eles são leitores críticos e não atribuo isso exclusivamente a disciplina de Espanhol. Eu fico assim, orgulhosa e admirada de ver como esses alunos ao longo desses três anos como eles desenvolvem um **senso crítico**, leitura, crítica, como eles **se posicionam desconfiados e curiosos**. Eu tento dentro da minha disciplina despertar para esse senso, essa **postura crítica**. Não sei eu consigo, mas conjuntamente, **coletivamente, no nosso trabalho** docente percebo que muitos alunos se posicionam conseguem fazer leituras críticas, a partir de textos escritos ou não e das informações que eles recebem. Eu vejo em Facebook, em palestras que eles participam, em discussões com os colegas, eles se posicionam muito. [...] eu acho que a **gente como professor de língua se dedica talvez um pouco mais a pensar esse posicionamento** por meio das palavras, por meio do texto e aí fazer com que **os alunos vejam o que está escrito nas entrelinhas**. Mas as **outras disciplinas**, por meio das discussões e dos trabalhos que envolvem vários **pontos de vistas, várias opiniões**, acho que contribuem muito também. (trecho de entrevista com P5)

A partir da resposta do docente P5 podemos observar uma visão de leitor crítico em consonância com os princípios do letramento crítico, ou seja, como uma perspectiva crítica sociocultural da leitura e da escrita que faz parte de uma perspectiva educacional ou uma abordagem de ensinar ampla que perpassa as outras disciplinas. Também

chamamos atenção na fala do docente para o trabalho coletivo dos professores na formação de leitores críticos, não apenas em língua estrangeira, mas em todas as disciplinas escolares de forma interdisciplinar conforme sugere os documentos que orientam o ensino médio integrado na Rede Federal. Destacamos também em sua fala a postura crítica do aluno em sala de aula, seu posicionamento desconfiado e curioso, a leitura do que está nas entrelinhas, além dos vários pontos de vistas e várias opiniões como elementos que constituem uma concepção de leitor crítico através uma perspectiva sociocultural.

Essa concepção sobre leitor crítico de P5 está em consonância com sua resposta dada no questionário: “Leitor crítico é aquele que **dialoga com o texto**, no sentido de **confrontar informações fornecidas pelo texto e suas próprias concepções**, visões, **leituras de mundo**.” (P5). Observamos que em sua concepção o docente enfatiza a construção de sentido de forma interativa entre texto, leitor e contexto em que está inserido considerando o conhecimento prévio do aluno. Além disso, mostra uma orientação sociocultural da leitura e da escrita sugerindo que “ler e escrever não são processos cognitivos ou atos de decodificação, mas sim tarefas sociais, práticas culturais, enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes” (CASSANY & CASTELLÁ, 2010, p. 354) Observamos que a concepção de leitor crítico que P5 apresentou no questionário se confirmou na entrevista.

Quanto à concepção de letramento crítico do docente e como ele se apropria desse conceito, perguntamos quando o docente teve contato com a teoria do letramento crítico. Sendo assim, durante a entrevista P5 afirmou que teve contato com o letramento crítico pela primeira vez na graduação em atividades extracurriculares em língua materna:

Eu ouvi falar pela primeira vez em letramento crítico quando eu estava na **graduação**. Acho que foi o único momento que eu tive um contato um pouco maior **em grupos de estudos** e atividade na verdade extraclasse. **Quando eu penso em letramento crítico penso em língua materna**. Também penso no projeto do cursinho que trabalhava na UFSCar acho que casava muito com os alunos da EJA. Depois na pós-graduação não ouvi muito falar de letramento crítico. **Eu tenho um imaginário do que seria letramento crítico nem sei se corresponde teoricamente. Imagino na leitura para além do texto, além da decodificação, nesse sentido que eu penso que nossos alunos são leitores críticos. Nem sei se tem um procedimento para isso**. Não me lembro de ter estudado formalmente na pós-graduação. Eu acho que as vezes essa ideia de letramento crítico **vem com a ideia de alfabetização ne?** Sou alfabetizado logo sou letrado criticamente não como **um processo que se constrói** por exemplo nós podemos formar leitores críticos no ensino médio. (trecho da entrevista com P5)

Notamos que sua concepção de letramento crítico vem dos princípios teóricos aplicados em língua materna que aprendeu durante a graduação em comparação com a ideia de alfabetização. Destacamos na fala do docente sua concepção de letramento crítico como leitura para além do texto, além da decodificação, ou seja, um processo que se constrói com alunos do ensino médio. Essa concepção se confirma com a resposta obtida através do questionário sobre sua concepção de letramento crítico: “Letramento crítico é ler, **compreender um texto para além da decodificação da estrutura linguística e poder**, assim, atribuir **significados sociais da língua** que está em uso” (P5).

Destacamos na resposta de P5 algumas palavras-chave que apontam para uma concepção de língua como discurso, espaço de construção de sentidos e representação do sujeito no mundo. “Isso significa dizer que a língua que tem sua existência nas práticas sociais, é um espaço ideológico de construção e atribuição de sentido” (JORDÃO, 2013, p. 73).

No que se refere as brechas apontadas pelo docente no livro didático de espanhol Enlaces do PNLD LEM 2015 o qual o docente usava em sala de aula, P5 declara:

[...] comecei seguindo mesmo o que material estava falando para fazer uma discussão sobre **padrões de beleza** sobre essa questão do corpo. Foi **um tema que rendeu mais do que imaginava porque é importante para eles**. Os alunos já tinham trabalhado com autoestima porque o ano passado teve aquela questão da série “13 razões porque” e aquela questão da “baleia azul”[...] a gente vivenciou essas questões de autoestima e tudo mais no instituto, por isso **achei bem pertinente esse tema e rendeu [...]**Então eu selecionava de acordo com as **temáticas que eu achava interessante. Não passei por todas**. Então foi um processo de ida e vinda, abandonei o material muitas vezes porque tem outras questões que vão além porque é uma disciplina optativa. Eu olhava geral, por exemplo, eu comecei com **a unidade 2 que eu selecionei porque era uma temática que me agrada e considero importante para os alunos. Era sobre ditadura na América do Sul um assunto interessante**. (trechos de entrevista com P5)

Observamos que o docente apontou as brechas para formar leitores crítico na aula de espanhol partir da temática, ele deu ênfase a discussão dos temas sensíveis como padrões de beleza, autoestima e ditadura na América Latina para os alunos. Mais adiante analisaremos as brechas apontadas pelo docente, o que as caracteriza como brechas e discutiremos se elas propiciam a formação de leitores crítico considerando principalmente a atitude curricular docente diante das brechas.

Quando perguntamos na entrevista ao docente como era o planejamento de suas aulas usando o livro didático, que tipo de adequação ele fazia para seu contexto e qual sua concepção sobre ensinar língua estrangeira no seu contexto, P5 revelou:

No meu primeiro ano **usamos o Sínteses**. Na minha opinião ele era mais bem organizado, mais **tradicional**. Eu **acho muito mais fácil você criar em cima desses materiais**. Como a gente poderia **adaptar um material mais tradicional eu acho que fui treinada nesse sentido**. Então quando mudamos para o segundo **com o Enlaces** eu senti uma certa dificuldade porque ele está organizado em torno de gêneros e temática então eu **achei difícil para sistematizar a língua em cima disso**, ou seja, fazer o caminho inverso [...] O Material traz texto interessantes e trabalha com **o conteúdo de gramática** do passado. Então começamos vendo o passado (trecho de entrevista com P5)

Destacamos nessa fala do docente que ele considera mais fácil adaptar um material com uma abordagem tradicional e que os materiais que não apresentam essa abordagem dificultam sistematizar a língua. Ou seja, fica evidente que o docente considera importante a língua como sistema na aula de língua estrangeira também. Embora em outros momentos ele evidencie a importância de discutir temas sensíveis para a formação dos alunos. Essa sua concepção da língua como sistema está em consonância com a abordagem de ensinar que declarou no questionário, gramatical-comunicativizada.

Perguntamos também sobre as estratégias, técnicas, recursos e procedimentos mobilizados durante a realização das atividades e P5 respondeu:

Eu pedia para **eles circularem as palavras que eram essenciais no texto**. Depois em outros momentos eu pedia para eles circularem aquelas que eles não entendiam de forma alguma. Se ainda assim sem ela eles não conseguiam entender o texto então era para marcar. Pedia para eles fazerem **síntese**. Algumas **estratégias assim mais individualizadas com o texto**. Acho que tinha em grupo sim mas não muitas. Tinha também atividade com **perguntas direcionadas** que eles tinham que responder e depois **discutir em dupla em relação ao texto**. Eu fazia mais **leitura em voz baixa para buscar informações em textos curtos por causa do tempo também**. Já trabalhei com uma versão adaptada do **Dom Quixote por exemplo pelo computador** porque ele estava em PDF. Usava **bastante recursos tecnológicos de áudio**. Eles sabem a dificuldade de trazer material impresso. Muitas vezes quando precisava colocar um **slide ou ler m PDF** eles entendiam. Eu usava a **lousa digital** ou reservava a sala de informática porque tem **Datashow e internet** para todo mundo. Eles querem ir para o laboratório. Eles já **procuram na internet**. Acho bem dinâmico gosto bastante. (trecho de entrevista com P5)

Observamos várias estratégias e técnicas de leitura geralmente individuais como circular palavras, fazer síntese, localizar informações no texto na sua fala. Ressaltamos que esses procedimentos estão associados a uma concepção linguística e psicolinguista da leitura. Destacamos também que a tecnologia está presente nas aulas de P5 através de instrumentos digitais como computadores para leitura online e pesquisa, uso do laboratório de informática, Datashow e internet.

Ele afirma usar algumas atividades do livro didático: “eu usava o material mas eu não usava todas as unidades, eu fui selecionando, pois esse livro [Enlaces] particularmente acho um pouco problemático pra seguir uma ordem” (P5), mas, prefere

trazer outros materiais complementares e tem anseio de produzir seu próprio material didático pois não concorda com algumas atividades propostas pelo livro.

A concepção de P5 sobre ensinar língua estrangeira no seu contexto de ensino nos parece mais próxima a de oferecer possibilidade de transformação desse contexto, pensar e fazer pensar, uma vez que acredita que outras disciplinas também contribuem para o letramento crítico e promove atividades de conscientização e problematização de temas sensíveis. Ele considera que seus alunos são leitores críticos e não atribui isso somente a disciplina de espanhol.

Além disso, comenta como os alunos se posicionam criticamente em seus contextos sociais, inclusive na internet embora as estratégias que ele citou durante a entrevista estejam relacionadas a uma concepção tradicional de letramento. Ou seja, percebemos que há um descompasso entre teoria e prática nas respostas desse professor que demonstra possuir um conhecimento teórico sobre os princípios do letramento crítico e a formação de leitores críticos, contudo, em suas práticas de ensino revela técnicas e procedimentos tradicionais de ensinar língua estrangeira.

Observamos através das categorias analisadas e de suas declarações na entrevista que há em suas práticas de ensino de língua espanhola no Instituto Federal indícios de uma perspectiva de ensino à luz do letramento crítico integrada a outras abordagens de ensinar como a gramatical e a comunicativa. Destacamos que o professor parece assumir uma atitude mediadora e questionadora ao tentar promover o engajamento crítico dos alunos através das brechas do livro didático e de sua atitude curricular, conforme analisaremos mais adiante.

4.3.2 Entrevista com P6

P6 é professor efetivo EBTT do IFSP, fez graduação em Letras Português e Espanhol, ano de conclusão 2004 e concluiu o doutorado em 2015.

A seguir analisaremos a resposta do participante P6 quando perguntamos na entrevista se ele considera seus alunos leitores crítico em LE e como ele avalia a aprendizagem dos alunos:

O nosso leitor em língua em espanhola eu acho que é **o mesmo leitor em língua portuguesa**, não vejo muita diferença, desde o primeiro ano. Por que o espanhol é muito próximo, o léxico do espanhol é muito semelhante. Eu acho que os alunos **conseguem entender o texto**. São poucas palavras que causam dificuldade para eles, conseguem **desvendar as informações explícitas**. A **dificuldade de fazer inferências, estabelecer intertextualidade é a mesma em língua portuguesa**. Até quando vem um pai e fala que vai tirar o filho do espanhol porque está com dificuldade eu digo que o espanhol está reforçando as competências de leitura e escrita. Porque o que a gente faz é **dar um repertório sociocultural maravilhoso** que ele vai poder usar **na redação, na vida**, para interpretar textos diversos é o que vai ser cobrado no ENEM dele. Os alunos do terceiro ano são aqueles que vão fazer a prova do ENEM em espanhol. Eu acho que **o que deixa o aluno menos crítico é a falta de informação**, porque **eles não leem**. No *Enlaces* não tinha esse tipo de preocupação. (Trecho da entrevista com P6)

Observamos a partir da resposta de P6 na entrevista que este participante não considera seus alunos leitores crítico tendo em vista a leitura crítica na perspectiva sociocultural apresentada anteriormente. De acordo com as palavras-chave ou categorias analíticas que destacamos na fala do entrevistado, P6 considera que seus alunos tem uma leitura puramente linguística tanto em língua portuguesa como em língua estrangeira, ou seja, eles conseguem entender o texto a partir das regras de combinação e unidade léxicas, desvendando as informações explícitas somente. No entanto, não são capazes de fazer inerências e estabelecer relações de intertextualidade, segundo o docente.

Portanto, não se constituem como leitores críticos em uma concepção sociocultural de leitura. Chamamos a atenção também para o fato de que P6 considera a informação adquirida através da leitura um elemento importante na constituição do leitor crítico, assim como o repertório sociocultural, conforme destacamos na sua fala. Tendo em vista os elementos destacados na fala, podemos afirmar que a concepção do docente de leitor crítico de P6 se aproxima a psicolinguística pois considera que ele deve ser capaz de fazer inferências e usar seu conhecimento prévio para estabelecer relações de intertextualidades.

Entretanto, essa concepção não se confirma na resposta dada, no questionário inicial, quando perguntamos o que ele entende por leitor crítico: “Um leitor que entende **seu papel no mundo**, que sabe o que é **cidadania** e que sabe **opinar sobre temas**

importantes do mundo atual?”. Nessa resposta inicial, observamos uma concepção mais próxima a perspectiva sociocultural de leitor crítico como aquele que entende seu papel social no mundo de cidadão, ou seja, exerce a leitura e a escrita como prática social no seu contexto e além disso é capaz de opinar criticamente.

Transcrevemos abaixo trecho da entrevista com P6 no qual revela sua opinião sobre a perspectiva de ensino do letramento crítico, proposta assumida pelo livro de espanhol *Sentidos* PNLD LEM 2018, o qual o docente afirma usar atualmente, o que também nos releva um pouco sobre sua concepção de letramento crítico:

Eu estou gostando dessa nova metodologia proposta pelo livro didático novo [*Sentidos*], mas **inicialmente foi um choque**, um aluno me disse: mas professora quando a gente vai ver matéria? **Pois só lemos texto...**Há 11 anos quando eu estava faculdade eu lembro que tinha aquela questão comunicativa sabe, totalmente diferente dessa nova proposta, **vejo que essa proposta é assim muito gênero textual**, que é uma coisa nova em linguística aplicada, é legal, eu acho que a gente tem que desenvolver a leitura do aluno, só que falta pra mim, algumas coisas mais assim não tão **cansativas**, o tipo de texto, o gênero que eles escolhem...tem algumas unidades que não são cansativas, por exemplo, monólogo de humor, eles adoraram, quando é um gênero assim mais divertido ou curto... Mas, quando você pega uma unidade como aquela de carta institucional, nossa, super cansativo. **Um tema que eles não têm interesse, eles querem morrer...**o que eu tenho feito é levado vídeos, música, imagem, pintura, pra começar a aula. Senão fica muito parecido com a aula de português...só texto...eu **sinto falta de discutir mais a língua, aspectos da língua e da cultura**, entendeu? Parecia que os *Enlaces* era menos cansativo por conta da diversidade das atividades, de escuta, etc. o que está **maçante é quantidade de interpretação de texto**. (Trecho da entrevista com P6)

A partir da resposta dada a entrevista podemos observar que a concepção de letramento crítico do docente P6 está relacionada ao trabalho com gêneros textuais, sobretudo o texto escrito, o qual julga cansativo e maçante devido a quantidade de atividades de leitura e interpretação de texto contidas no livro *Sentidos* PNLD 2018, o qual assume o letramento crítico como orientação teórica.

Ou seja, percebemos que sua concepção de letramento crítico vem da leitura que fez sobre o livro didático do PNLD que utiliza em sala de aula e não da sua competência aplicada de ensinar usando as teorias, pesquisas e estudos na área do letramento crítico. E, essa concepção se confirma quando comparamos com sua resposta no questionário sobre o que entende por letramento crítico: “**nunca li nada a respeito. Quando estudei linguística aplicada a abordagem comunicativa estava em voga**”. No entanto, percebemos ao longo da entrevista que o docente buscou conhecimento para transformar a sua prática, ciente da necessidade de atualização e formação continuada dos professores de LE e do papel que esses desempenham na sociedade atual:

Eu nunca tive escutado falar nesse tipo de abordagem quando estava na graduação ou pós-graduação, foi falando com você que descobri porque estava em crise. E todos os livros do PNLD 2018 tinham essa mesma abordagem. **Eu ainda estava na abordagem comunicativa.** Era diferente. **Eu fazia antigamente avaliação só oral. Hoje, eu não dou mais o peso que eu dava para as quatro habilidades separadamente. Agora o que tento desenvolver mesmo é promover o debate para o aluno ficar mais crítico.** E sinceramente eu acho que é o ideal mesmo, na realidade que a gente está vivendo.... essa **habilidade de ser crítico para o mundo de pensar o mundo sem ser manipulado é muito mais importante para o nosso aluno de escola pública que não teve contato com cultura,** com esse repertório todo[...] (Trecho da entrevista com P6)

Notamos na sua fala que o docente assume usar a abordagem comunicativa para ensinar língua estrangeira o que confirma sua resposta dada anteriormente no questionário sobre sua abordagem de ensinar “gramatical-comunicativizada”. No entanto, existe um esforço por parte do docente em ultrapassar o modelo de ensino comunicativo e tradicional. Sobretudo, porque buscou conhecimentos teóricos sobre letramento crítico para promover o agenciamento crítico dos alunos e ser o articulador dessas vozes, conforme demonstrado no trecho a seguir: **“Agora o que tento desenvolver mesmo é promover o debate para o aluno ficar mais crítico.** E sinceramente eu acho que é o ideal mesmo, na realidade que a gente está vivendo.... essa **habilidade de ser crítico para o mundo de pensar o mundo sem ser manipulado é muito mais importante para o nosso aluno de escola pública”**(Trecho da entrevista com P6).

Observamos despertar no profissional a consciência sobre a necessidade de mudança de perspectiva de ensinar língua estrangeira, ou seja, uma reflexão na ação adequando sua aula aos novos pressupostos para o ensino e ao seu contexto.

Sobre o uso do livro didático e as estratégias, técnicas e procedimentos utilizados durante a aula de língua estrangeira P6 revela:

Eu sempre **tento levar música** ou a partir do tema da gramática ou da unidade. Como não é minha área eu não me sinto com capacidade para produzir outro material então eu gosto bastante, mas estava tendo dificuldade de aceitação deste novo material didático [*Sentidos*]. O que acontecia com o *Enlaces*, não dava pra trabalhar o livro inteiro, eram oito unidades gigantescas. Então muita coisa eu tinha que cortar. Não dava pra seguir a sequência do livro. Este livro atual [*Sentidos*] eu estou trabalhando integralmente, do começo ao fim da unidade, acrescento atividade que eu acho relevante: **normalmente de ativação de conhecimento prévio antes do texto, ou vídeo que eu acho complementar pra fazer um debate, sempre relacionado ao tema, de compreensão auditiva que eu acho pouco.** Eu não estou conseguindo trabalhar muito a produção oral do aluno. **Eu gostava do *Enlaces* porque** ele já trazia isso, por exemplo, na unidade de roupa, ele tinha o vocabulário de roupas aí **já tinha a conversação pronta, o aluno só tinha que repetir.** Na produção oral **eles falam portunhol eu vou corrigindo,** faço algumas observações. **Deixo eles falarem à vontade. Depois vou comentando coisas que são mais frequentes, por exemplo “lo”,** até no terceiro ano eles continuam usando aquele “lo” antes do substantivo. Estou com dificuldade ainda no primeiro ano para começar fazer com que eles falem. Mas eu já entendi que o foco do material não é esse então eu não fico forçando esse tipo de situação. Só fico preocupada depois se eles vão ter a mesma

habilidade de fala dos outros anos porque eles não produzem. Essa é a minha preocupação. Eu tenho 5 alunos na sala. **Eu trago atividades de gramática sistematizadas pra eles, primeiro no texto depois dou alguns exercícios estruturais. Não é muito não. Eles sentem falta. Eu acho importante a gramática porque eu dez anos depois quando voltei a estudar espanhol, lembrava os verbos que eu decorei nas tabelinhas.** A questão dos pronomes por exemplo, (lo, la, le) isso se não for treinado, eles não vão usar os pronomes, eles têm muita dificuldade, mesmo pra identificar a quem se refere os pronomes. Por isso acho que fazer alguns exercícios estruturais não vai prejudicar, não vai perder muito tempo, e acho que o livro abre espaço para atividades extras. E eles gostam bastante, se sentem confiantes. (trecho de entrevista com P6)

Observamos que P6 considera fundamental trazer atividades gramaticais sistematizadas para o aluno, uma vez que o material didático não oferece esse tipo de exercício. O docente ainda afirma que os alunos sentem falta da gramática e que foi dessa forma que aprendeu “decorei nas tabelinhas” e que isso precisa ser “treinado”. Esse trecho da fala de P6 revela que sua prática está, nesses momentos, mais próxima a uma abordagem tradicional de ensinar língua estrangeira, focada no ensino gramatical de regras e normas de uso dos pronomes, por exemplo. Portanto, a concepção desse professor de ensinar língua estrangeira seria transmitir conhecimento teórico para o aluno e desenvolver habilidades, além disso, sua abordagem de ensinar está mais centrada na língua, gramática e vocabulário.

Também destacamos a preocupação com o desenvolvimento da habilidade oral e o exercício do aluno repetir conversações prontas que existiam no livro *Enlaces*, considerado bom pelo docente. É importante lembrar que a prática oral baseada em repetições de frases é uma característica do método audiolingual que se caracteriza por estar centrado no desenvolvimento das habilidades oral e auditiva do aprendiz através de repetições de forma mecânica para formar hábitos linguísticos e praticar a fonética. Ou seja, a maioria dos recursos utilizados pelo docente na aula de espanhol está relacionado a abordagem gramatical e comunicativa.

No entanto, notamos também na fala de P6 que no momento de produção oral, ele deixa o aluno falar a vontade: **“eles falamportunhol eu vou corrigindo, faço algumas observações. Deixo eles falarem à vontade. Depois vou comentando coisas que são mais frequentes, por exemplo “lo”.** Neste momento, nos parece que o docente tenta fazer uso da abordagem comunicativa, priorizando a comunicação e valorizando os erros intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem.

Sobre as atividades de leitura na aula de espanhol para formar leitores críticos, o docente revela quais estratégias, técnicas e recursos são mobilizados nesse processo:

Eu não trago mais texto. **O que eu trago são vídeos. Eu gosto muito de trabalhar com imagens, musica também, esse tipo de coisa.** Normalmente eu deixo eles lerem **sozinho**. Se o texto for muito difícil, **destacarem as palavras que eles não conhecem, buscarem na internet essas palavras** e ai a gente **lê de novo em voz alta, para trabalhar a questão oral**, comentando as palavras que eles não conhecem **e ai a gente vai para as questões de interpretação de texto. Depois a gente corrige**. Tem uma coisa que o livro faz que é trazer o texto dividido em parágrafos com número. Tem hora que dá certo mas tem hora que não. (trecho de entrevista com P6)

Nesse trecho da fala de P6 destacamos a sequência de atividades que ele desenvolve e chamamos a atenção para as estratégias utilizadas no processo de leitura: leitura em voz baixa, buscar palavras novas no texto, leitura em voz alta, responder questões “interpretativas” e correção. Esses recursos mobilizados dão indícios de uma concepção tradicional de ensinar e aprender língua e vão ao encontro da abordagem declarada pelo docente “gramatical-comunicativizada”. Não há menção na entrevista de P6 sobre os novos modos de leitura e escrita usando a internet, tampouco procedimentos como reflexão crítica, construção social do sentido do texto e expressões de relações de poder, características de uma perspectiva sociocultural de letramento crítico.

Portanto, observamos que, de forma geral, sua concepção de ensinar língua estrangeira é mais centrada na língua (gramática e vocabulário), no qual o docente exerce um papel de informador, orientador e sistematizador básico. Notamos também que sua concepção de aprender língua está relacionada a reter informações e desenvolver habilidades.

No que se refere às brechas apontadas pelo docente no livro didático, P6 comenta inicialmente: “Eles acharam o **tema** muito legal. Eles tinham muitas informações que eu não tinha sobre trabalho escravo. [...] Acho que essa é a questão: **temas polêmicos**. Eles se identificaram com isso.” (P6). Notamos que novamente, o que motivou a escolha da brecha foi a temática das atividades do livro, nesse caso, consumismo e depois meio ambiente, dois assuntos considerados polêmicos pelo docente. Mais adiante analisaremos essas brechas, o que as caracteriza como brechas e discutiremos se elas propiciam a formação de leitores crítico considerando principalmente a atitude curricular docente diante das brechas.

4.3.3. Entrevista com P16

P16 é professor efetivo de outro IF (outro estado), fez graduação em Letras Português e Espanhol, ano de conclusão 2006 e mestrado em 2016. Atualmente está cursando o doutorado.

Durante a entrevista quando perguntamos ao docente P16 se ele considera seus alunos leitores crítico e por quê, obtivemos a seguinte resposta:

Acho que sim principalmente no ensino médio. Algo mudou. Percebo nas aulas desde as mídias, whatsapp, facebook, as pessoas têm colocado muito opinião. Essa prática deles **colocarem o que eles pensam** isso tem facilitado **eles questionarem** como a coisa funciona. Por exemplo, eu tenho uma turma de 34 alunos no médio e eu quero que eles falem, eu me polio para falar menos, mas com 34 é difícil. O perfil do estudante do espanhol cresceu para **colocar opinião e juízo de valor**. **Algumas vezes os professores são mediadores. São poucos que fazem a ligação sozinhos**. Por exemplo, trabalhamos com uma cantora da Guiné Equatorial, lemos a entrevista dela como é o preconceito com ela. Fomos ver o vídeo no Youtube. Eu percebi que ali foi um sacode para eles. Discutimos a função do artista. O que sabemos dos outros países. **O livro guia mas o professor tem que ser habilidoso. A leitura de imagem** do livro *Sentido* é muito potente, por exemplo, o Torres Garcia com a América Latina invertida. Eu fico pensando como é que um professor que não conhece aquela imagem iria se mover ali pois só vai aparecer quem é Torres Garcia lá no final do livro. Aconteceu comigo! Depois eu descobri que tinha um guia no final. Por isso muitos professores vão mostrar apenas uma américa invertida. (trecho da entrevista com P16)

Destacamos nas respostas de P16 algumas palavras-chaves ou categorias analíticas como “colocar opinião, juízo de valor, questionar” que confirmam sua concepção de leitor crítico a partir de uma perspectiva sociocultural conforme demonstrado no questionário: leitor crítico é “possuir experiência de leitura com diversos tipos de textos e exercitar uma **visão de mundo**, de **cidadania**, diversidade étnico racial e **inclusão social**” (P16). Também chamamos a atenção para o papel do professor como mediador durante o processo de ensino-aprendizagem destacado na fala do docente durante a entrevista.

Portanto, percebemos que o docente entende a importância do professor como mediador no processo de agenciamento crítico dos alunos, inclusive ele caracteriza essa atitude curricular como “habilidosa” e fala também sobre outros tipos de letramento promovido pelo livro *Sentidos* com o letramento visual. Nesse momento do seu relato nos parece que P6 atribui grande importância a atitude curricular docente, a formação inicial e continuada dos professores bem como seus conhecimentos prévios para desenvolver um trabalho à luz do letramento crítico.

Também perguntamos ao docente P16 quando teve contato com a teoria do letramento crítico a fim de entender em que momento da sua formação (inicial ou continuada) isso ocorreu ou se foi através dos documentos prescritivo, ou ainda do livro didático e um pouco mais sobre como se apropria desse conceito. Sobre isso P6 revelou:

Eu só não lembro se a gente chamava de letramento crítico pois **esse termo eu acho novo**. Eu estou tentando lembrar mas acho que a gente chamava diferente. Já havia algumas pessoas que estudavam **letramento em língua portuguesa. Em língua estrangeira não**. Na pós-graduação era um outro momento, falávamos de letramento digital, hipertexto, etc. **Mudou tudo no ensino de línguas**. Eu ainda tenho alguns **exercícios mais tradicionais e vivo nesse conflito se uso ou não**. Eu lembro que trazia música para os alunos completarem lacunas. Hoje já não consigo mais fazer isso. **Prefiro pensar o sentido** da música de outra maneira. Falo para eles vocês não vão decorar mais nada. **Não quero que decore**, quero o sentido. **Mas fomos formados nisso, repetindo, completando**. As vezes eu **fraquejo** e dou pois, algumas turmas gostam. Eu digo se vocês quiserem eu coloco. Estou usando a gramática em contextos, de anúncio, texto de jornal, um trabalho bacana para pensar a gramática de outra forma, o sentido que o verbo comunica, etc. com texto curtos. Quando a gente vai para abordagem faz todo sentido esse método que é a **gramática no contexto**. Tem uma gramática que eu trouxe da Espanha que eu gosto. *Gramatica Basica del Estudiante de Español*, ela tem uma outra forma de explicar baseada no comportamento do falante. (trecho de entrevista com P16)

Destacamos inicialmente o desconhecimento por parte do docente sobre o conceito de letramento crítico aplicado ao ensino de língua estrangeira. Assim como outros docentes P16 relaciona o letramento crítico ao ensino de língua materna e foi dessa forma que teve contato com a teoria dos novos letramentos. Embora se discuta o conceito de letramento há mais de vinte anos e apesar de ele estar presente em documentos oficiais para o ensino de línguas há mais de dez anos percebemos uma lacuna teórica entre os professores que o reconhecem como um conceito novo para o ensino de língua estrangeira, conforme representada no exemplo acima.

Observamos também a relação conflituosa entre os conhecimentos adquiridos através de sua formação inicial “mas fomos formados repetindo, completando” e sua prática de ensino “prefiro pensar no sentido [...] não quero que decore”. Essa angustia relatada pelo professor, que é caracterizada por ele como um fracasso quando usa a gramática em sala de aula, na representação que faz de sua prática docente, revela o desejo de mudança de uma concepção de estudo da língua como sistema, para uma concepção de estudos de prática de linguagem em uso. Ao mesmo tempo, demonstra quão difícil é para o docente refletir criticamente sobre suas práticas de ensino a partir dos conhecimentos adquiridos na sua formação inicial quando esta não incluía concepções sobre o ensino de línguas estrangeira como os novos letramentos.

O professor reconhece que as relações sociais, a construção do conhecimento, assim como os processos de ensino e aprendizagem têm sofrido grandes transformações ao longo dos anos. Portanto, embora se espere que as práticas de ensino de línguas também reflitam essas mudanças na sociedade, observamos que alguns pressupostos contemporâneos para o ensino de línguas, tais como o letramento crítico, ainda estão pouco presentes em práticas de ensino atuais. Conforme constatamos, ainda são poucos os cursos de formação de professores que incorporam esses conceitos e criam espaços de reflexão crítica para discussão das relações teoria-prática docente para que essas orientações para o ensino de línguas sejam trabalhadas em sala de aula.

Acreditamos que a formação do professor é um processo contínuo de aprendizagem e que a atualidade exige cada vez mais uma reflexão crítica diante dos contextos, desafios e possibilidades de ensinar e aprender. Também concordamos com Dutra e Mello (2004) quando afirmam que “a reflexão só emerge na vida de um professor, no nosso caso de línguas estrangeiras, quando há uma abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação” (DUTRA e MELLO, p.31, 2004).

Sobre o planejamento das aulas usando o livro didático no seu contexto de ensino-aprendizagem, sua concepção de ensinar língua estrangeira nesse contexto e sua abordagem de ensinar, o professor revela que no momento da entrevista estava usando o livro *Sentidos* do PNLD LEM 2018 e sobre isso comenta:

Esse semestre estamos usando o novo o *Sentidos*. Eu estou experimentando esse livro agora. Usando em duas turmas Ele é **totalmente diferente dos anteriores**. Ou focamos muito na estrutura e menos no texto ou o fazemos isso **que acontece com esse [muito texto]**. Os temas são maravilhosos. Eu inclusive estou aprendendo. Não é fácil. **A primeira lição do livro já vemos letramento, artes plásticas, etc. Ou o professor ele tem uma noção mínima ou ele prepara muito a aula para se arriscar usar**. Ele é muito **denso**. Para a realidade de **uma aula é desesperador** porque ele é muito **amplo** e denso. Eu topei **fazer o projeto “Somos todos latinos”** da primeira unidade, eles vão apresentar agora. Era uma sugestão do livro. Em termos de parte estrutural tenho que trazer tudo por fora. **Não tem nada de gramática**. Não explica o que é um artigo, nada. Ele **pressupõe que o aluno sabe tudo**. Então **na primeira unidade eu não usei o livro**. Fiz uma **introdução com uma parte mais comunicativa** de *saludos, presentaciones*. Eles **gravaram uns vídeos**. Eles estão gostando e eu também. Eles gravam com o próprio celular um vídeo apresentando em espanhol. Eles regravam. Eles editaram o vídeo. (Trecho de entrevista com P16)

A partir da fala do docente sobre o uso que faz do livro didático, sua opinião sobre o PNLD LEM 2018 e a representação que faz de sua prática de ensino, observamos

indícios de sua abordagem de ensinar língua estrangeira que mistura práticas de ensino tradicionais a partir de exercícios estruturais gramaticais os quais leva para complementar o livro didático com exercícios comunicativos e ao mesmo tempo com atividades que promovem o agenciamento crítico do aluno na aula de espanhol. Ou seja, confirma o que foi respondido pelo docente no questionário quando perguntamos qual seria sua abordagem de ensinar e obtivemos a seguinte resposta: “letramento crítico é a opção mais interessante. Contudo, para ser fiel à realidade eu não consigo trabalhar apenas com uma única abordagem nos diferentes cursos que leciono” (P16). Portanto, observamos que o docente P16 faz uso de diferentes abordagens de ensino integradas na aula de espanhol como língua estrangeira no seu campus.

Sobre a fundamentação teórica do PNLD LEM 2018 baseada entre outros pressupostos no letramento crítico o docente considera “totalmente diferente dos anteriores” com “muito texto e muito denso” para uma única aula de cinquenta minutos no ensino médio integrado. Ele reconhece que o professor precisa ter um conhecimento teórico sobre essa perspectiva de ensino e preparar a aula à luz dessa teoria para “arriscar” usá-la. Até o momento que realizamos a entrevista o docente afirma ter trabalhado apenas com um dos projetos propostos pelo livro didático.

Portanto, isso ratifica a necessidade de que esses pressupostos para o ensino de línguas precisam estar presente na formação inicial e continuada dos docentes para que repercutam em suas práticas de ensino. Além disso, conforme já mencionamos anteriormente, a adoção do livro didático baseado em uma fundamentação teórica do letramento crítico não garante a mudança da postura docente que muitas vezes continua atribuindo grande importância à gramática na aula de língua estrangeira e adapta suas aulas incluindo conteúdos gramaticais e exercícios estruturais.

Observamos também a proposta de atividades com o uso da tecnologia em sala de aula como o próprio celular do aluno na realização de atividades de produção oral em língua espanhola. Nesse caso, destacamos a inserção de atividades que permitem que o aluno desenvolva o letramento digital ao gravar e editar seus próprios vídeos ao mesmo tempo que desenvolve a prática oral em língua estrangeira.

Em outro momento da entrevista P16 compara a edição do PNLD LEM 2015 (*Enlaces*) com a edição do PNLD LEM 2018 (*Sentidos*) no que se refere a abordagem de ensinar língua estrangeira, os avanços da coleção nova assim como faz críticas no que tange a proposta de leitura e a efetividade do programa:

O que eu lembro do *Enlaces* ele **era mais fácil** de trabalhar pensando na realidade de duas aulas. Tinha **abordagem** que trazia **aspectos de estrutura**. Eu como professora já ganhei essa liberdade de não depender do livro. Tem aula que eu peço para eles não levarem. Dai eu aviso quando eles devem levar. Eu **sigo a orientação das unidades**. No começo eu prefiro a minha forma de apresentar a disciplina. Depois eu uso o livro e fico ligada aos recursos audiovisuais que eu disponho na sala. Se eu tenho internet dispenso logo o livro. Eu **não gosto dos exercícios propostos no *Sentidos*, quase nunca faço**. Eu fui tentar responder os exercícios com a turma foi tão decepcionante [...] **o texto é bom, mas a abordagem eram umas perguntas tão repetitivas**, maçantes e muitas...**a abordagem leitora ainda deixa a desejar** por isso eu seleciono o que eles devem responder. Mas **eu gostei do *Sentidos* dos textos literários**. Ele traz fragmentos do *Venas abiertas da America Latina*, do Galeano, por exemplo, que eu adoro. **Em relação ao *Enlaces* é mais cultural**. Alguns textos do *Enlaces* não dialogavam e aqui a gente não consegue trabalhar o livro integralmente. Eu só fico no volume 1. **Não consegui em nenhum momento usar o livro 2 e 3, temos um estoque absurdo é um gasto de dinheiro público**. Uma aula por semana, três anos de espanhol e três livros, não tem como. Como eu tenho duas aulas eu consigo usar um pouco mais. Só não fico atrelada a ele. **Acho importante ensinar a prática de fonética e fonologia**, se você dá uma introdução o aluno se sente mais seguro de pronunciar, ler textos na sala. Eu nunca passo rápido nisso. (trecho da entrevista com P16)

Ao comparar as duas edições do PNLD LEM 2015 e 2018 o docente avalia a edição de 2015, considerando o uso que fez do livro *Enlaces*, como “mais fácil” devido aos aspectos “estruturais” que trazia em sua abordagem. P16 revela também que não gosta dos exercícios propostos pelo livro *Sentidos* do PNLD LEM 2018 no que se refere a compreensão leitora pois, seriam “perguntas repetitivas que deixam a desejar” apenas destaca o trabalho com o texto literário como positivo por trazer elementos mais culturais para o aluno. E, por fim, considera o PNLD “um gasto de dinheiro público” tendo em vista que a instituição recebe muitos volumes dos livros de língua espanhola e usa apenas o primeiro volume comprado.

Em relação as atividades de leitura realizadas em sala de aula para formar leitores críticos em espanhol, sobre quais estratégias, técnicas e recursos são mobilizados o docente afirma:

[...] Os **alunos leem em voz alta**, as vezes. Alguns leem outros não. O livro tem um CD e eles não tem como ouvir. Tem áudios do livro que são muito bons no *Sentidos*. **Os áudios são muito superiores aos do *Enlaces***. Mas tem umas coisas louca como áudio com música no fundo. Eles dizem “professora tem uma música de fundo que atrapalha tudo”, tem áudio que são muito rápidos. **O livro não atende a nossa realidade muitas vezes**. O professor perde por não trabalhar temas que **conecte mais com os alunos**. Como **atualidades**, pensar o que **está acontecendo no mundo hoje**. (trecho da entrevista com P16)

O docente citou na entrevista somente a leitura em voz alta como atividade de leitura realizada na aula de espanhol. Já no questionário o docente apontou vários tipos de atividades que considera importante para o trabalho com leitura na formação de leitores

crítico em espanhol tais como localização de informações no texto, *scanning*, *skimming*, inferências, aprendizado de novas palavras, identificar pressupostos no texto e refletir criticamente sobre o texto. Essas estratégias estavam disponíveis como possibilidade de resposta e o professor também poderia citar outras. Sobre o que é proposto pelo livro didático P16 avalia a qualidade dos áudios superiores em relação a edição anterior, porém, chama a atenção para o fato de que muitas vezes o livro não atende a realidade do contexto escolar em que é usado e por isso cabe ao professor em sua atitude curricular promover essa adaptação para o seu contexto, conforme veremos mais adiante quando analisaremos a brecha apontada pelo docente e sua respectiva atitude. Destacamos que a escolha da brecha foi novamente motivada pela temática, nesse caso, a discriminação e a diversidade étnico racial.

4.3.4 Entrevista com P17

P17 é professor efetivo EBTT do IFSP, fez graduação em Letras Português e Espanhol, ano de conclusão 2008 e concluiu o mestrado em 2016. Atualmente está cursando o doutorado.

Durante a entrevista quando perguntamos ao docente P17 se ele considera seus alunos leitores crítico e por quê, obtivemos a seguinte resposta:

Acho que eles **desenvolvem essa criticidade e não apenas e língua estrangeira**. Durante o desenvolvimento das atividades percebemos uma certa **evolução no nível de interpretação de mundo**. Não consigo avaliar comparando o primeiro ano com o terceiro ano pois nunca tive turmas no terceiro ano. E não consigo atribuir isso só a língua estrangeira e do papel da leitura em língua estrangeira mas isso que **é um conjunto de coisas que o aluno tem contato dentro do IF que ele não tinha antes**. Sabe aquela ideia que a gente doutrina, na verdade a gente traz **muitas visões de mundo diferente** para os alunos que isso **vão o interpelando, o afetando, o modificando**. Não é só a língua estrangeira que tem esse papel. (trecho de entrevista com P17)

Destacamos na resposta de P17 palavras-chave ou categorias analíticas que relevam indícios sobre sua concepção de leitor crítico como um leitor que constrói sua criticidade a partir de diferentes visões de mundo e em áreas do conhecimento distintas. Essa concepção de leitor crítico se confirma com a resposta dada no questionário: “trata-se de um leitor que não conhece só regras gramaticais, mas que tem um **conhecimento cultural e reflexivo** da língua alvo.

Além disso, pode desenvolver por meio da reflexão a **consciência cidadã e identitária** ao contrapor com a cultura na qual está imerso” (P17). Ainda sobre o desenvolvimento da criticidade no aluno o docente afirma: “É importante fazer a relação língua materna com língua estrangeira quando a gente fala de criticidade para formação de uma identidade nossa **no diálogo com o outro**, esse dialogismo” (P17). Ressaltamos na sua resposta a importância da relação língua materna e língua estrangeira na construção do sujeito e seu conhecimento de mundo.

Também perguntamos ao docente P17 quando teve contato com a teoria do letramento crítico a fim de entender em que momento da sua formação (inicial ou continuada) isso ocorreu ou se foi através dos documentos prescritivo, ou ainda do livro didático e um pouco mais sobre como se apropria desse conceito. Sobre isso P17 revelou:

Lembro que **na graduação a gente já via o texto na sala de aula de forma diferente como aquele livro do Geraldi “O texto na sala de aula”, “Porque não ensinar gramática”**. Então eu já tive uma formação para tirar a foco da gramática normativa e usar o texto de diferentes formas. **Lembro de estudar Bakhtin na faculdade, apesar dele não diretamente relacionado ao letramento. O termo letramento** mesmo eu tive contato quando estava fazendo minha segunda **graduação em pedagogia** que conclui em 2016. Tinha uma **disciplina** que era **alfabetização e letramento** então essa foi a primeira vez que eu vi o termo formalmente. Eu acho que **nos PCNS, nas OCEM não aparece explícito** o termo. Lá nos documentos eu percebo mais o estudo de gêneros, diálogo com outras culturas, leitor crítico etc. Mais **recentemente** eu fiz uma **pós na Unicamp que uma das orientadoras era a Roxane Rojo que trabalha mais com gênero discursivo e língua materna. A partir de 2014 eu tive mais contato com letramento crítico. Na língua estrangeira li pouco sobre letramento**. Depois a gente acaba percebendo que isso já **está na prática mas não com essa nomenclatura**. Eu li muito sobre o letramento crítico em língua materna e depois eu **percebi que se aplica a língua estrangeira**. (trecho de entrevista com P17)

O docente revelou que durante sua primeira graduação (Letras) o tratamento dado ao texto e a gramática na sala de aula apresentavam uma perspectiva próxima ao letramento, no sentido de trabalhar com diferentes gêneros textuais na aula de línguas e não priorizar a gramática. Além disso, destaca ter estudado a produção do autor russo Bakhtin que focou fundamentalmente nos estudos literários e na filosofia da linguagem para estabelecer uma relação entre linguagem e sociedade. O autor afirma entre outras coisas que “os enunciados e seus tipos são, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268 *apud* FREITAS e COSTA, 2016, p. 164).

Ou seja, a proposta de educação linguística fundamentada nos estudos de Bakhtin contempla especialmente o conceito de gêneros do discurso o qual o docente afirma fazer parte de sua formação inicial. É importante ressaltar, conforme lembrou Freitas e Costa (2016, p. 166), que o letramento crítico possui vários pontos de aproximação com a concepção de linguagem defendida por Bakhtin.

Sobre o termo letramento, mais especificamente, o docente afirma que entrou em contato pela primeira vez com essa nomenclatura durante sua segunda graduação (Pedagogia) pois cursou uma disciplina denominada alfabetização e letramento. Também afirma que durante sua pós-graduação, a qual realizou recentemente na Unicamp, cursou disciplinas com a professora Roxane Rojo quando teve contato com o letramento em língua materna.

Portanto, concluímos que foi durante sua formação continuada que o docente estudou formalmente a teoria dos novos e multiletramentos, e seu contato com o letramento foi a partir de 2014 em língua materna somente. Logo, notamos a partir da fala

do docente que é incipiente a inclusão dos novos letramentos na grade curricular dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Embora se discuta o conceito de letramento há mais de vinte anos constatamos essa lacuna teórica também na formação inicial de P17 que ocorreu entre os anos de 2004 e 2008. Entretanto podemos concluir que P17 se apropriou do conceito de letramento crítico a partir do campo teórico dos estudos.

É interessante destacar que ainda que o docente não tenha estudado formalmente o letramento crítico em língua estrangeira ele consegue relacionar a teoria estudada em língua materna à sua prática de ensino de espanhol e percebe que, sobretudo, o letramento crítico está mais relacionado a sua atitude curricular como docente do que a teoria e aos documentos prescritivos (PCNs e OCEM). O docente ainda reconhece que o letramento não aparece de forma explícita mas subjacente aos documentos que orientam o ensino no país.

No que se refere ao uso do livro didático do PNLD LEM na aula de espanhol no seu IF e as adaptações que faz para seu contexto de ensino médio integrado ao técnico, o que revela sua concepção de ensinar língua estrangeira nesse modalidade e ensino, o professor afirma:

Eu acabo montando o planejamento das aulas a partir dos conteúdos do livro, mas esse plano nunca é real. **Aqui no meu IF a gente ainda tem uma falha pois não conseguimos integrar a parte técnica com a área comum infelizmente por mais que a gente tente.** Acaba sendo um trabalho de formiguinha, um pouquinho em cada disciplina. **Mas não é um currículo integrado de fato.** Ainda não consigo. **No livro poucos são os temas que estão relacionados ao nosso contexto técnico.** Nossos cursos técnicos integrados são Lazer, Mecatronica e Industria. Eu nunca consegui terminar o livro do *Enlaces* e muitas vezes eu altero a ordem que aparecem as coisas. Apesar da gente ter escolhido o *Cercania* do PNLD de 2018 estamos ainda usando o *Enlaces* neste ano (2018). O ano passado escolhemos o *Cercania* do PNLD 2018, mas optamos por continuar usando o *Enlaces*. **Eu acho o *Cercania* legal por causa do letramento, mas a parte gramatical parece muito jogada. Preferimos o *Enlaces* por causa da abordagem gramatical.** No *Enlaces* há muitos textos juntos depois vem o bloco de gramática. **O que eu faço é na primeira parte já puxar a gramática depois volto para trabalhar a compreensão leitora. Então não sigo a sequência didática propostas, vou adaptando e trazendo atividades por fora.** Por exemplo, as atividades de compreensão e expressão oral, por mais que não seja o objetivo da escola no ensino médio isso é uma ansiedade que eles têm, um desejo deles. (trecho de entrevista com P17)

Inicialmente chamamos a atenção para o fato de que o docente reconhece a dificuldade em promover uma formação integral para o aluno do ensino médio integrado ao técnico, na qual o currículo integre as disciplinas da área básica e da área técnica como deveria ocorrer. Ele afirma que isso acontece de forma isolada em cada disciplina e muito

pouco. Ou seja, destacamos aqui a necessidade de adotar uma perspectiva de ensino que atenda a demanda de um currículo integrado e que ao mesmo tempo forme o aluno como cidadão e para o mercado de trabalho. Por isso defendemos o letramento crítico, integrado ou não a outras abordagens de ensino como uma perspectiva de ensino que promove a integração e a interdisciplinaridade desejada para o ensino médio integrado da Rede Federal.

O professor afirma que os temas das unidades dos livros didáticos não estão relacionados ao contexto dos cursos técnicos, por isso precisa fazer adaptações. Lembramos que os livros do PNLD LEM são produzidos pensando nos alunos de toda e rede pública de ensino médio e não em cursos técnicos integrados ao ensino médio como é caso da Rede Federal. Portanto, reconhecemos que as adaptações são necessárias tendo em vista que os cursos técnicos integrados ao ensino médio são diversificados pois atendem as necessidades locais de cada região.

Destacamos também na fala do docente a importância atribuída à gramática na aula de língua estrangeira de tal modo que, mesmo escolhendo a coleção *Cercania Joven* do PNLD LEM 2018 e reconhecendo a proposta do letramento crítico nos livros dessa coleção, o docente prefere continuar usando a coleção *Enlaces*, que não foi aprovada no PNLD LEM 2018, e justifica sua preferência “por causa da abordagem gramatical”. Ressaltamos que o docente afirma que essa preferência do *Enlaces* em detrimento do *Cercania Joven* foi uma escolha de todos os professores de língua espanhola do seu campus. Sendo assim, observamos novamente que a adoção do livro didático não é o suficiente para mudança de postura do professor.

Ou seja, não basta a coleção aprovada pelo PNLD LEM propor uma perspectiva à luz do letramento crítico para o ensino de língua espanhola enquanto os docentes continuam presos a abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem de língua priorizando a gramática.

O docente revela que adapta as atividades para seu contexto de ensino e traz exercícios além dos propostos pelo livro didático geralmente de prática oral em dupla com uma abordagem comunicativa, o que confirma sua resposta dada no questionário sobre sua abordagem de ensinar misturando diferentes perspectivas de ensino. No que se refere as estratégias, técnicas e procedimentos usados na aula de língua espanhola o professor comenta:

Eu considero **todo material** que eu levo como **texto**. Eu fiz um trabalho com o **filme Medianeras** e a unidade sobre casas, eu faço **exercícios de compreensão, verdadeiro ou falso**, etc. A parte de compreensão leitora individual eu deixo mais a desejar. Quando os alunos têm interesse em **vestibular** eu faço mais individual e trabalho as **estratégias de leitura**. Então quando está mais próximo do vestibular eu pergunto **se eles têm interesse** em prestar o Enem em espanhol daí a gente faz mais esse tipo de atividade. **Não trabalho com livros paradidáticos** de espanhol. No máximo levo um texto extra. **Tento trazer mais materiais diversificados usando a tecnologia**. [...]Então **as atividades de fala eu trago por fora de alguns materiais que eu tenho específico sobre práticas dirigidas**, como os livros Dual que propõe **atividades em dupla de oralidade, quando eu quero focar na questão mais comunicativa**, falar sobre a casa, sobre espaço, eu tenho dificuldade em produzir material autêntico então eu **acabo fazendo uma compilação de outros materiais**. Na minha graduação mesmo eu não tive uma disciplina de elaboração de material. Um outro livro também que eu uso é o *Tu y YO, Tema a Tema (Edelsa)* sempre você tem **duas fichas para trabalhar em dupla que eu imprimo e trago**. (trecho de entrevista com P17)

Destacamos alguns trechos importantes que revelam as estratégias utilizadas pelo docente como “exercícios de compreensão, verdadeiro ou falso”, leitura visando o exames de vestibular. P17 afirma que faz um levantamento sobre o interesse dos alunos em prestar o ENEM em espanhol e somente após essa investigação trabalha estratégias de leitura individuais. O docente prefere trazer texto e usar os recursos tecnológicos de acordo com suas declarações.

Chamamos a atenção para os exercícios de práticas dirigidas em dupla para desenvolver habilidade oral seguindo as premissas da abordagem comunicativa. Portanto concluímos que a concepção desse docente sobre ensinar língua estrangeira está relacionada a proporcionar condições ao aluno e construir com o aluno.

A seguir analisaremos as brechas apontadas por P17 no livro didático para formar leitores críticos na aula de espanhol e sua atitude curricular diante das brechas. Observamos que, mais uma vez, a temática envolvendo um assunto “polêmico” determinou a escolha das atividades citadas: “Lembro de uma atividade do livro 2 do *Enlaces* sobre constituição de família que a discussão foi interessante [...]Elas falaram que acharam interessante ter representado no livro aqueles tipos de constituição familiar [...]Lembrei de outra atividade que fiz do livro no capítulo que fala sobre padrões de beleza. Discutimos o que era padrão de beleza e qual estereótipo da brasileira considerada como padrão” (P17).

4.4 Trabalhando com as brechas do livro didático de espanhol

“Os professores precisam ser observadores perspicazes da mudança. Essa constitui a única forma de mantermos nosso ensino e nossas escolas atualizadas e relevantes. Mais do que

isso, precisamos ser definidores de agenda e agentes de mudança. Temos o poder de transformar nossas sala de aula e nossas escolas.” (KALANTZIS e COPE, 2008, p. 33)

A seguir apresentaremos quais são as “brechas” apontadas pelos professores entrevistados em atividades propostas pelos livros didáticos do PNLD LEM 2015 de Espanhol (*Enlaces e Cercania Joven*) para o desenvolvimento da “atitude curricular” na formação de leitores críticos e discutiremos o que as caracteriza como “brechas” retomando os conceitos expostos por Duboc (2012) e como dialogam com as concepções expostas anteriormente.

Os temas de cada um dos subitens desta seção estão presentes em atividades dos livros didáticos e foram apontados pelos docentes como brechas que favoreceram a formação de leitores críticos na aula de espanhol como língua estrangeira no ensino médio integrado dos IFs. As brechas aqui analisadas foram categorizadas a partir dos seus temas: padrões de beleza, consumismo, meio ambiente, discriminação, diversidade étnico-racial e tipos de família.

Quadro 23 - As brechas nos livros didáticos apontada pelos entrevistados

Código dos Entrevistados	Código Descritivo - Respostas	Categoria de análise
P5	Enlaces, livro 2, p. 60 "Hablemos de..." exercícios de 1 a 7, que trata padrões de beleza. Propiciou uma boa discussão em sala de aula.	Padrões de beleza
P 6	As unidades de meio ambiente e de consumismo do enlaces 1 (atividades de interpretação e de produção oral e escrita)	Consumismo e meio ambiente
P16	Há uma atividade, em especial, que gostei muito que fala de um club de leitura de estudantes argentinos de Buenos Aires. Fala sobre acoso escolar, diversidad etnico-racial e sobre a perspectiva do estudante diante da realidade da escola. Enlaces, livro 1, Unidade 7	Discriminação, diversidade étnico-racial
P17	Lembro-me de uma atividade do livro 2, sobre constituição de famílias. A discussão que pode ser promovida é interessante.	Tipos de família

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme explicitamos anteriormente, para a realização das entrevistas utilizamos como critério de seleção aqueles que citaram no questionário atividades propostas pelo PNLD LEM 2015 que contribuem para formação de leitores críticos na aula de língua espanhola. Dos trinta e um professores que responderam o questionário, nove citaram atividades que consideram boas no LD para formar leitores críticos. No entanto, somente quatro docentes aceitaram participar das entrevistas individuais.

A seguir analisaremos cada uma das brechas apontadas pelos quatro docentes entrevistados e suas respectivas atitude curricular diante da brecha, a partir da

representação que o docente fez de sua prática de ensino durante a entrevista. Ressaltamos que a brecha constitui metaforicamente uma possibilidade iminente de transformação, ou seja, um momento oportuno para expandir a problematização, a contextualização e construção de sentidos para além do livro didático articulando saberes e questões sociais, culturais e ideológicas para uma formação crítica.

Nesse sentido, aproveitar as brechas do livro didático de espanhol para desenvolver um ensino crítico significa: favorecer um debate sobre a compreensão do mundo social; dar voz aos estudantes e desafiá-los a questionar a normalidade das coisas; priorizar o texto e não a gramática; desenvolver a gramática de modo contextualizado; organizar o trabalho com gêneros textuais e temas através de uma leitura interdisciplinar; integrar as habilidades orais, escritas e multimodais de maneira crítica; esforçar-se para uma educação para a promoção de justiça social; permitir construir um conhecimento capaz de defender diferentes pontos de vistas; desempenhar a responsabilidade e a ética; exercitar a autorreflexão e o crescimento intelectual, individual, acadêmico e social dos aprendizes. (DUBOC 2014; TILIO 2017 *apud* SILVA JUNIOR, 2019)

Portanto, a seguir analisaremos como cada docente identificou e explorou a brecha apontada no livro didático de espanhol do PNLD LEM 2015 e ofereceremos sugestões e possibilidades de expansão de cada unidade didática e atividade citada. Sugerimos que os docentes considerem algumas questões problematizadoras que podem orientar, de forma geral, sua atitude curricular diante da brecha e expandir sua prática pedagógica por meio de um trabalho de letramento crítico: *de onde o texto¹⁷⁰ fala? Qual realidade é construída neste texto? Da perspectiva de quem essa realidade é construída? O que o texto privilegia? O que o texto apaga (deixa de dizer)? O texto responde aos interesses de quem? Se o texto fosse escrito por outro sujeito ou em outro lugar, qual seria a diferença? Por que eu leio esse texto assim? Por que o outro lê esse texto assim?* (DUBOC, 2015, p. 220). Ao articular o conceito de letramento crítico com a noção de brecha, Duboc (2015) reforça a importância de compreender o letramento crítico como atitude ou postura filosófica problematizadora. É importante destacar que promover o letramento crítico nas brechas do livro didático de espanhol é uma possibilidade de romper com as amarras e imposições teórico-metodológicas que qualquer método de ensino ou currículo de referência possa encerrar e promover a formação crítica do aluno em LE. No entanto essa

¹⁷⁰ Consideramos aqui o sentido de texto em contexto amplo abrangendo todas as possibilidades de textos: verbais e não verbais, multimodais, etc.

perspectiva de ensino crítica não pode ser considerada como uma prática irresponsável sem qualquer princípio norteador.

4.4.1 Brecha: *Espejito, espejito*

Iniciaremos analisando a brecha apontada pelo participante P5 no livro didático. O elemento passível de desconstrução ou problematização em sala de aula, ou seja, a brecha, identificada por P5 foi o conceito de padrão de beleza, tema o qual foi abordado ao longo da unidade 4 do livro *Enlaces* chamada ***Espejito, espejito...*** (OSMAN *et al*, 2013, p. 60). Reproduzimos abaixo imagem das atividades apontadas por P5 no questionário a fim de analisá-las como brechas para o trabalho com o letramento crítico na formação do leitor crítico:

Figura 5 – *Enlaces*, vol. 2, unidade 4, pp. 60-61

1. Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas: *Respuestas personales.*

- a ¿La belleza es un valor importante en tu entorno? ¿Por qué?
- b ¿Serías capaz de transformar tu cuerpo por razones estéticas? ¿Por qué?

2. Asocia las imágenes con las informaciones que les corresponden.



- d El corsé es una prenda utilizada para moldear el cuerpo en la zona de la cintura. Sus formas y materiales han cambiado a lo largo de la historia.
- b Las mujeres jirafa son conocidas por ese nombre porque llevan anillos metálicos alrededor del cuello y porque su belleza se mide por el número de anillos. Forman parte de un grupo étnico de Indochina, península del sudeste de Asia.
- c La prótesis de silicona se implanta en general con fines estéticos o para sustituir partes del cuerpo. El implante se hace por medio de operaciones bajo anestesia.
- a Durante mucho tiempo, en China se enfajaban los pies de las mujeres para reducirlos, ya que los pies pequeños eran símbolo de belleza.

3. A partir de las imágenes e informaciones de la actividad anterior, es posible afirmar que:

- todas son formas de modificar el cuerpo de manera no natural.
- todas son transformaciones obligatorias en la sociedad.
- todas se pueden asociar a patrones estéticos sociales.
- todas pueden implicar dolor en algún momento.

4. Las transformaciones corporales presentadas en la página anterior están asociadas generalmente con la mujer. En tu opinión, ¿los hombres también modifican su imagen para ajustarse a patrones sociales de belleza? ¿Qué hacen? ¿Estás de acuerdo con estas actitudes? Comenta con tus compañeros. *Respuesta personal.*

5. Escucha una parte del programa *Volver a empezar*, de la radio argentina Mantra FM, sobre la lucha contra la anorexia y la bulimia y contesta las preguntas.

11) a ¿Quiénes participan en el programa y cuántos años tienen?
Rocío, 19 años, y Carolina, 20 años.

b Considerando que ALUBA es la sigla de Asociación de Lucha contra la Bulimia y la Anorexia, ¿por qué crees que los jóvenes participan en el programa?
Respuesta posible: porque sufren de trastornos alimentarios.

6. Escucha la continuación del programa y numera los temas según aparecen en él.

12) Algunas características de la bulimia. Hábitos diarios pasados.
 Cómo pueden participar en el programa los oyentes a través de preguntas. Enfermedades que sufren.
 La relación entre la ropa y la enfermedad. La relación de Rocío con la escuela.

Fonte: OSMAN *et al*, 2013, p. 60-61.

Transcrevemos abaixo trecho da entrevista com P5 sobre essas atividades do LD apontadas como interessante para formar leitores críticos:

[...] comecei seguindo mesmo o que material estava falando para fazer uma discussão sobre padrões de beleza sobre essa questão do corpo. Foi um tema que rendeu mais do que imaginava porque é importante para eles. Os alunos já tinham trabalhado com autoestima **porque o ano passado teve aquela questão da série “13 razões porque” e aquela questão da “baleia azul”**[...] a gente vivenciou essas questões de autoestima e tudo mais no instituto, **por isso achei bem pertinente esse tema e rendeu** [...] comecei trabalhando essas questões, fizemos a questão 2 ... o que eu achei interessante é que logo **no início algumas alunas disseram que já fariam intervenções cirúrgicas, que não gostam de partes do corpo** [...] eu achei isso tão grave...era um trabalho que já **havíamos desenvolvendo alguns meses** [...] **mas não foram suficientes** [...] mas confesso que fiquei bem pregada no que o material estava propondo...lembro de uma aluna falando que colocaria silicone e outro que se acha feio [...] No final a gente fez uma atividade de cartazes, cada um escolheu um distúrbio (vigorexia, anorexia, depressão, bulia) produziu um cartaz e a gente espalhou pela escola [...]. (trecho de entrevista com P5)

Conforme se pode observar, a primeira atividade da unidade didática sugere duas perguntas para discussão em grupo: “A beleza é importante no seu contexto? Por quê?” e “Você seria capaz de transformar seu corpo por razões estéticas? Por quê?” (tradução nossa). A seção inicia-se com essas perguntas motivadoras, em espanhol, de pré-leitura para introduzir o tema padrões de beleza. Para esta atividade, podemos ver que os estudantes são levados a posicionar-se em relação ao tema, o que dá espaço para que exponham seus pontos de vistas. De acordo com P5, ele começou trabalhando essas

questões propostas pelo livro e logo de início chamou-lhe a atenção o fato de que **“algumas alunas disseram que já fariam intervenções cirúrgicas, que não gostam de partes do corpo [...]eu achei isso tão grave”**. Portanto, a partir da fala da aluna foi identificada a necessidade de problematização do tema, logo a brecha.

Na segunda questão são apresentadas imagens que correspondem a símbolos de beleza para diferentes culturas: (a) os pés pequenos das chinesas; (b) as “mulheres girafas” com seus anéis metálicos ao redor do pescoço na Indochina e no sudeste da Ásia, (c) as próteses de silicone, procedimento cirúrgico para fins estéticos comum em várias culturas e (d) o corselete ou cinta, usada para modelar a cintura da mulher em vários países há muitos anos. E o objetivo do exercício é relacionar a imagem a informação correspondente.

Embora o entrevistado não tenha citado essa atividade em específico, é importante destacar que o exercício 2 não propõe nenhuma reflexão crítica, pergunta problematizadora ou discussão sobre esses padrões de beleza em diferentes culturas apresentados deixando, portanto, a cargo do professor a atitude curricular de estabelecer pontes culturais e promover a reflexão crítica sobre sua própria cultura a partir de outra cultura.

De qualquer maneira, a atividade permite que o professor faça perguntas que levem os alunos a refletirem criticamente e fazer comparações entre e os padrões de beleza representativos daquelas culturas e os padrões de beleza vigentes na cultura do aluno. Logo pode ser considerada uma potencial brecha. Nessa brecha o professor poderia problematizar quais padrões de beleza não estão representados naquelas imagens do livro didático e por quê não estão representados, o que essa ausência significa. E ainda, poderia expandir solicitando que o aluno traga imagens que representem os padrões de beleza na sua comunidade ou pedir que os alunos elaborem seus próprios conceitos de belo.

A atividade 3 é um exercício de compreensão do que está sendo mostrado nas imagens anteriores e está diretamente relacionado ao 2. Já o exercício 4 propõe perguntas para discussão relacionadas aos padrões de beleza masculino, que até então não tinha sido abordado: “Os homens também modificam sua imagem para ajustar-se a padrões sociais de beleza?” (tradução nossa). Essa é uma das questões problematizadoras propostas pelo livro.

O exercício 5 traz um áudio de um programa de uma rádio argentina com o relato de dois jovens que sofreram anorexia e bulimia, transtornos alimentares que geralmente acomete adolescentes em busca de um padrão de beleza. É seguido de duas perguntas

interpretativas. As atividades 6 e 7 que estão na sequência também são exercícios de áudio relacionados ao programa da rádio argentina. Na primeira o aluno deve organizar a sequência de assunto escutado e no segundo deve entender as distintas funções da palavra “bueno” na entrevista.

Apesar da questão incentivar que os alunos prestem atenção nas palavras utilizadas, podemos ver que os estudantes não são levados a refletir criticamente sobre as intenções do enunciador ao utilizá-las. Ou seja, os exercícios 5, 6 e 7 apesar de trazerem o tema de transtornos alimentares em jovens que buscam um padrão beleza, são atividades exclusivamente de compreensão auditiva que não propiciam nenhuma reflexão crítica ou questionamento acerca dos conceitos de beleza impostos pela sociedade que levam a enfermidades crônicas como essas, deixando mais uma vez para atitude curricular docente diante da brecha essa tarefa. Embora o áudio seja autêntico, não há nenhuma contextualização sócio histórica.

Como forma de ampliar a atividade e o trabalho a luz dos princípios do letramento crítico, o professor poderia pedir aos alunos que circulassem as palavras presentes no texto que podem ser consideradas subjetivas por transmitirem uma valorização por parte do enunciador e as palavras que não reconhecem relacionadas a esses transtornos alimentares e pedir para alunos buscarem mais informações e compartilharem com os colegas as informações encontradas a fim de promover uma discussão sobre as características desses transtornos e as formas de tratamento, por exemplo. Isso poderia levar os estudantes a realizarem uma compreensão auditiva mais aprofundada, prestando atenção na intencionalidade das palavras utilizadas e nas informações implícitas nas falas que levam a juízo de valores.

Podemos afirmar que essa unidade didática do livro *Enlaces volume 2 p.60-61* apontada por P5 se caracteriza como uma potencial brecha para formar leitores críticos à luz dos princípios do letramento crítico, pois caracteriza-se como um momento oportuno para problematização e possibilidade de transformação, além disso, apresenta um tema socialmente relevante para promover a criticidade e houve uma perturbação na prática pedagógica do docente diante daquela brecha para discutir esse tema com aquela turma a fim de promover a desconstrução dos paradigmas vigentes no que se refere aos padrões de beleza e reconstruí-los com os alunos. Concordamos com Duboc (2012) que:

A ideia de brecha condiz bem com a pós modernidade na medida em que parece apropriada à epistemologia de desempenho na ausência de modelos pré-estabelecidos, calcada na indeterminação, na imprevisibilidade e a emergência.

Brecha, portanto, neste trabalho, é entendida aqui como as oportunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que os docentes oferecem aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de ‘encontro com as diferenças’ com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes.[...] qualquer que seja a metáfora – brechas, frestas, fissuras – sua premissa constituiu a localização da língua, da cultura e da agência, nos espaços entre os indivíduos. (DUBOC, 2012, p. 94)

Em resumo, podemos ver que, das 6 questões dessas atividades sobre padrões de beleza, 3 delas (1, 2 e 4) apresentam alguma característica que, a nosso ver, contribui para que o professor possa explorar o letramento crítico com os alunos. Cabe ressaltar que o professor pode utilizar o livro da maneira que melhor lhe convier, suprimindo ou até mesmo acrescentando atividades, como apresentamos. As demais questões trazidas exploram os seguintes tópicos: respostas pessoais relacionadas ao tema do capítulo; dedução de significados de palavras; e localização de informações explícitas no texto.

Destacamos que as perguntas que motivam o aluno a opinar sobre o assunto abordado ou a discuti-lo a partir da sua realidade, da forma como estão, não contribuem para a formação de um leitor crítico “por que manifestar a opinião sobre o tema tratado em um texto e falar da própria realidade em relação a esse tema, por meio das perguntas não chegam a ter papel relevante na formação de um leitor interativo e crítico” (COSTA, 2012, p.111). Portanto, é necessário que haja uma atitude crítica por parte do professor ao utilizar o material,

[...]e a atitude do professor aflora na maneira como ele apresenta seu material de ensino aos discentes e explora seus diversos sentidos e significados não ditos. Com frequência também se manifesta pela sua alacridade em estimular os discentes para indagar sobre o não dito e atizar sua curiosidade sobre as possíveis razões que o levaram ao silenciamento, proposital ou não de tais sentidos. O texto importa, sem sombra de dúvidas; mas no fim das contas o que importa mesmo é como ele é abordado e trabalhado pelo(a) professor(a). (RAJAGOPALAN, 2019, p.7)

Por isso, chamamos a atenção em nossas análises para a atitude curricular docente diante das brechas apontadas pois acreditamos que ela é fundamental para promoção do agenciamento crítico. Portanto, nos interessa analisar aqui como o currículo é posto em prática e como os materiais são abordados em sala de aula.

4.4.2 A atitude curricular diante da brecha “Espejito, espejito”

No que se refere a atitude curricular de P5 diante da brecha apontada no LD *Enlaces volume 2* (p.60-61) destacamos na sua fala o motivo pelo qual achou interessante explorar a brecha que surgiu a partir do tema padrões de beleza nas atividades citadas: **“porque o ano passado teve aquela questão da série “13 razões porque”¹⁷¹ e aquela questão da “baleia azul”¹⁷²[...] a gente vivenciou essas questões de autoestima e tudo mais no Instituto, por isso achei bem pertinente esse tema e rendeu”**.

É importante destacar a sensibilidade do docente e sua atitude problematizadora diante de um tema que afetou diretamente os alunos da instituição e segundo o participante, as ações que estavam sendo desenvolvidas não foram suficientes para sanar esse problema. O docente relata sua preocupação diante da fala dos alunos nas discussões sobre o tema em sala de aula: “[...] comecei trabalhando essas questões, fizemos a questão 2 ... o que eu achei interessante é eu logo **no início algumas alunas disseram que já fariam intervenções cirúrgicas, que não gostam de partes do corpo [...] eu achei isso tão grave...**”

Portanto, sua atitude curricular diante da brecha foi mediadora, questionadora e observadora a partir da fala dos adolescentes que demonstraram descontentamento com sua aparência física. Além disso, atuou como mediador e formador promovendo a conscientização dos alunos e de toda a comunidade escolar através da confecção de cartazes sobre o assunto que foram espalhados pela instituição a fim de promover uma transformação no seu contexto social diminuindo a ocorrência de suicídio entre os jovens por insatisfação com o próprio corpo.

¹⁷¹ *13 Reasons Why* (estilizado em tela como *THIRTEEN REASONS WHY*) é uma série de televisão americana baseada no livro *Thirteen Reasons Why* (2007), de Jay Asher, e adaptado por Brian Yorkey para a Netflix. A série gira em torno de uma estudante que se mata após uma série de falhas culminantes, provocadas por indivíduos selecionados dentro de sua escola. Uma caixa de fitas cassetes gravadas por Hannah antes de se suicidar relata treze motivos pelas quais ela tirou sua própria vida.

¹⁷² O termo **jogo da Baleia Azul** refere-se a um suposto fenômeno surgido em uma rede social russa, ligado ao aumento de suicídios de adolescentes. Acredita-se que o jogo esteja relacionado com mais de cem casos de suicídio pelo mundo, havendo fotos de feridas auto-infligidas compartilhadas em redes sociais, juntamente com as *hashtags* do jogo. O jogo é baseado na relação entre os desafiantes (também chamados jogadores, ou participantes) e os curadores (ou chamados de administradores). O jogo envolverá uma série de tarefas dadas pelos curadores que os jogadores deverão completar, normalmente uma por dia, algumas das quais envolvem auto-mutilação. Algumas tarefas poderão ser dadas com antecedência, outras poderão ser repassadas pelos curadores no dia, sendo para última tarefa o suicídio. Acredita-se que o criador desta modalidade de jogo seja o russo Filipp Budeykin, que aliciava jovens e adolescentes para tais grupos de suicídio desde 2013. Preso na Rússia, ele disse que teve intenção de fazer uma *"limpeza na sociedade"*.

O participante P5 também citou na entrevista a atividade do livro didático que precisou adaptar para seu contexto, a mesma atividade que ele citou no questionário. Reproduzimos a seguir a resposta do questionário e o trecho da entrevista:

Enlaces, livro 2, p. 27, "Hablemos de...", exercício 4. Áudio PÉSSIMO. O tema é interessantíssimo e o áudio é um marco histórico, mas, mais uma vez, forçou-se por um material autêntico e não se teve o cuidado em adequá-lo ao público. Impossível de usar em sala. Usei infografía (<http://www.dondeestan.cl/>) para trabalhar com dados sobre a ditadura chilena [...] Eu comecei com a unidade 2 que era um tema que eu estava familiarizada, ditadura na América Latina [...] era uma turma bastante crítica, foi um espaço de diálogo bastante interessante, o áudio é terrível de ruim...depois a gente trabalhou com infográficos e eu abandonei um pouco o material. Eu levava textos, infográficos, pedi para eles fazerem sínteses com base na leitura do infográfico, fica legal porque tem imagem, texto escrito[...] Eu fiz assim: selecionei essas imagens do infográfico e dei uma para cada grupo de três alunos e cada grupo tinha que apresentar para os demais colegas essas informações que estavam lá. [...] Esse texto que eu estou te enviando que está em português eu usei para introduzir a temática da América Latina e as ditaduras. São perguntas e uma discussão no final. (trecho de entrevista com P5)

Reproduzimos a seguir alguns dos infográficos¹⁷³ usados por P5 durante a atividade e o texto em português levado pelo docente para introduzir a discussão, conforme citado na entrevista:

Figura 6 - Infografía: Violaciones a los Derechos Humanos cometidas por la Dictadura cívico-militar chilena – Bastián Olea H.



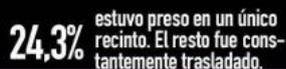
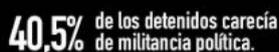
¹⁷³ Todos os infográficos estão disponíveis em: <http://bastian.olea.biz/dondeestancl/>. Acesso em 24 de outubro de 2018. Foram disponibilizados pelo próprio docente para inclusão nesta pesquisa.

9.794 PRISIONEROS POLÍTICOS¹

apresados en **1.132** centros de detención y tortura¹

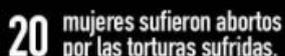
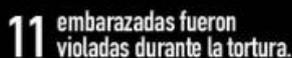
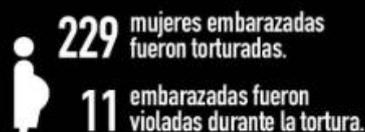
Los centros de detención tuvieron un rol vital en la política de represión dictatorial. Estos lugares serían establecidos con el solo propósito de llevar a cabo, en forma sistematizada y en total impunidad, delitos de terrorismo de Estado.

Comisarías, regimientos, escuelas, edificios públicos y casas particulares son algunos de los lugares que serían utilizados con estos fines. Algunos de los más icónicos conocidos son el Estadio Nacional, Isla Dawson, Villa Grimaldi, Londres 38, la Venda Sexy, Londres 38, entre otros miles.⁶



24.529 PERSONAS TORTURADAS¹

Una enorme cantidad de los detenidos durante la dictadura fueron sometidos sistemáticamente a terribles vejámenes, tormentos y humillaciones por sus captores. El objetivo de estos actos inhumanos (cometidos en su mayoría por ciudadanos que hoy siguen en libertad) fue principalmente el obtener información, pero más allá de este criterio funcional, la consecuencia directa de la tortura era el ejercer gobierno a través del terror, tanto sobre las víctimas directas como en el general de la población que poco a poco tomaba conocimiento de lo que podía costarles el oponerse a la dictadura.



VIOLADAS SEXUALMENTE¹²
POR SUS CAPTORES

FRECUENCIA DE LOS DIFERENTES TIPOS DE TORTURA EJERCIDOS:⁹



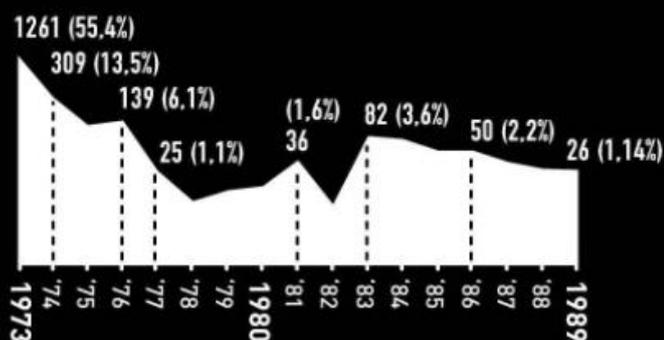
OPERACIÓN ALBANIA:



12 MILITANTES DEL FPMR LOCALIZADOS Y EJECUTADOS.

Se produjo entre el 15 y 16 de junio de 1987. La CNI hizo uso minucioso de inteligencia obtenida luego del frustrado magnicidio de 1986 y de otras operaciones reprimidas. lo cual –junto a extensos seguimientos de las víctimas– posibilitó a la institución dar con los domicilios, sedes operativas o rutas de desplazamiento de los doce militantes del Frente Patriótico Manuel Rodríguez. Los hechos fueron encubiertos por las autoridades como “enfrentamientos”.

EJECUTADOS POR AÑO:²



Fonte: <http://bastian.olea.biz/dondeestanc/>. Acesso em 24 de outubro de 2018.

A seguir reproduzimos o texto¹⁷⁴ levado por P5 para iniciar o tema ditadura:

¹⁷⁴ Esse texto assim como as perguntas interpretativas foram cedidos pelo participante P5 para ser inserido nesta pesquisa. O texto “Dilma é a oitava presidente latina a sofrer impeachment” usado por P5 na aula está

Figura 7 – Dilma é a 8ª presidente latina a sofrer impeachment

Dilma é 8ª presidente latina a sofrer impeachment

<http://calle2.com/dilma-e-8a-presidente-latina-a-sofrer-impeachment-desde-90/>, de 31/06/2016

Nos últimos 26 anos, 16 presidentes eleitos na América Latina não concluíram seus mandatos; para acadêmicos, ditaduras foram substituídas por instabilidade política.

Depois do longo período de ditaduras militares, a América Latina vive ciclos de instabilidade política por meio de impeachments, deposições ou renúncias forçadas, muitas vezes provocados por escândalos de corrupção e crises econômicas. Além de Dilma Rousseff, cujo impeachment foi confirmado nesta quarta-feira (31) pelo Senado, outros 15 presidentes latino-americanos eleitos não conseguiram terminar o seu mandato desde 1990. Desse total, oito sofreram impeachment: Dilma Rousseff no Brasil (2016), Otto Pérez Molina na Guatemala (2015), Fernando Lugo no Paraguai (2012), Lucio Gutiérrez (2005) e Abdalá Bucaram (1997) no Equador, Raúl Cubas Grau no Paraguai (1999), Carlos Andrés Pérez na Venezuela (1993) e Fernando Collor (1992). Os demais foram depostos ou renunciaram após turbulências econômicas ou sociais. De acordo com o argentino Aníbal Pérez-Liñán, autor do livro *“Impeachment presidencial e a nova instabilidade política na América Latina”*, nos oito casos de impedimento, todos eles contaram com quatro fatores comuns: crise econômica, escândalos de corrupção, mobilização de massas e falta de apoio no Congresso.

“O impeachment é um procedimento tão político quanto jurídico. O seu nome em espanhol, ‘juízo político’, é revelador. Por esse motivo, o Congresso precisa ser muito prudente quando considera um impeachment. O uso irresponsável desse instituto cria ciclos de instabilidade política, como vimos no Equador e no Paraguai nas últimas décadas”, analisa o professor de ciência política da Universidade de Pittsburgh em entrevista concedida ao Nexo. Para Pérez-Liñán, o Brasil pode seguir com instabilidade política, pois quando o impeachment é usado para punir má governança, se transforma em uma arma política para qualquer maioria, similar ao voto de desconfiança no sistema parlamentarista.

‘Entre 1950 e 1977, 73% das crises presidenciais na América Latina resultaram em ruptura de regime (presidente destituído, Congresso fechado e golpe). Houve destituição de 12 presidentes no conjunto de 64 presidentes (o equivalente a 19%) eleitos na América do Sul no período 1978-2005’.

1. A que se referem os números indicados no texto?

15:
8:
4:

2. De acordo com o texto, qual seria a tradução para impeachment em espanhol?

3. De acordo com o texto, quais os efeitos de se haver tantos processos de impeachment em um país?

4. Discuta com o seu colega: por que atualmente a América Latina vem deflagrando tantos processos de impeachment?

Fonte: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2016/09/dilma-e-a-oitava-presidente-latina-a-sofrer-impeachment-desde-1990-1723.html>. Acesso em 24 de outubro de 2018

disponível no site <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2016/09/dilma-e-a-oitava-presidente-latina-a-sofrer-impeachment-desde-1990-1723.html>. Acesso em 24 de outubro de 2018.

Vale destacar a atitude curricular docente, nessa unidade didática desenvolvida sobre ditadura na América Latina, a partir da brecha do LD. Ao estabelecer pontes culturais entre a cultura materna e a cultura alvo através de textos em língua portuguesa e língua espanhola trazidos pelo docente para complementar o material didático, P5 oferece subsídios para que o aluno compare as culturas e as realidade sócio histórica do Brasil e dos países da América Latina que passaram por ditaduras, e a partir da leitura crítica dos textos construir sentidos.

Conforme apontado pelo docente P5 na sua fala, para introduzir o assunto na sala de aula ele partiu do conhecimento prévio do aluno inserido no seu contexto e da sua cultura, pois o Brasil tinha passado há pouco tempo pelo processo de impeachment, a fim de estabelecer uma relação com a cultura hispânica.

Podemos concluir a partir das respostas de P5 que o docente teve uma atitude curricular de mediador diante dos problemas da sala de aula e, algumas vezes, questionador a fim de despertar a reflexão crítica nos alunos. Embora o docente tenha respondido no questionário que sua abordagem de ensinar é gramatical-comunicativizada, sua atitude curricular diante das brechas nos revela uma tentativa em praticar atividades à luz do letramento crítico que permitam dar voz aos alunos para que possam se posicionar, questionar e desconstruir, trazendo suas experiências e conhecimentos para sala de aula.

4.4.3 Brechas: *¿Qué hay detrás de la etiqueta? Y ¿Te preocupas por el medioambiente?*

Analisaremos a seguir as brechas apontadas no livro didático, *Enlaces*, pelo entrevista P6. Mas antes, gostaríamos de destacar uma fala do entrevistado que representa sua opinião sobre o lugar do espanhol no currículo escolar do seu campus: “[...] Colocaram até uma disciplina obrigatória no horário de espanhol...os alunos desistem...está muito desanimador...eu não sei quanto a tempo a gente vai resistir.”

A entrevista com P6 começou com esse desabafo sobre a situação espanhol no seu campus do IF. Conforme já citamos anteriormente, após a revogação da lei do Espanhol, estamos a cada dia perdendo mais espaço dentro das instituições de ensino.

A primeira brecha apontada por P6 no livro didático *Enlaces* volume 1 foi uma atividade da unidade 6 (p.95) “*Que hay detrás de la etiqueta*” que aborda os temas vestuário, moda a consumismo. Transcrevemos a seguir trecho da fala de P6 sobre essa brecha:

A unidade de consumismo tem um texto sobre *rotas cadenas* (p.100-101) que fala sobre trabalho escravo. Essa questão do **consumismo relacionado ao trabalho escravo**, trazia esse texto autêntico com algumas questões de interpretação depois de ter apresentado o tema, o vocabulário tudo, **era uma unidade crítica**. Eles acharam **o tema muito legal**. **Eles tinham muitas informações** que eu não tinha sobre trabalho escravo. **Eu levei um vídeo¹⁷⁵ pra eles que falava sobre consumismo do adolescente**. E ele se identificaram demais. O problema é que o vídeo estava em inglês e estava dublado e eles tiveram dificuldade de entender porque não era autêntico. **Usei o vídeo também pra levantamento do conhecimento prévio deles**. Foi bem bacana essa atividade. **Acho que essa é a questão: temas polêmicos. Eles se identificam com isso.** (Trecho de entrevista com P6)

Reproduzimos a seguir a atividade de interpretação de texto citada por P6 na entrevista:

Figura 8 – *Enlaces*, vol 1, unidade 6, pp.100-101

INICIO | ÚLTIMAS NOTICIAS | SECCIONES | OPINIÓN | EDICIÓN IMPRESA | BLOGS | LN DATA | SERVICIOS

Jueves, 8 de julio de 2010

Rotas cadenas

No Chains, una marca que lucha contra el trabajo esclavo

(1) *Un mundo sin esclavos*. No a las empresas textiles que usan mano de obra esclava. Con esta consigna, la firma No Chains (Sin Cadenas) se lanzó como una marca global que lucha contra la explotación laboral. Una iniciativa inédita de dos cooperativas textiles: Mundo Alameda, con sede en la Argentina, y Dignity Returns, de Tailandia, que valorizan la autogestión, la economía solidaria y el trabajo decente.

[...]

DIGNIDAD, ANTE TODO

(2) Lo novedoso de No Chains: la mutua curiosidad de los trabajadores asiáticos y argentinos por conocer de qué manera se podía seguir trabajando dignamente, tras una crisis económica. "Sabíamos cómo las grandes marcas de indumentaria habían explotado durante la década del 90 a los trabajadores textiles de los países del sudeste asiático. Por eso, quisimos conocer cómo había sido la historia de resistencia que habían trazado", contó Gustavo Vera, titular de La Alameda.

(3) La sorpresa fue que los trabajadores tailandeses también querían conocer cómo había sido la experiencia de recuperación del empleo, mediante la formación de cooperativas, vivida por los empleados textiles argentinos después de la crisis. "Nos cruzamos por primera vez en un congreso de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) celebrado en Perú, en diciembre de 2008, y los objetivos eran coincidentes: recuperar la dignidad del trabajo textil perdida tras constantes prácticas esclavistas aplicadas por empresas del sector durante muchos años", destacó Vera.

(4) En marzo de 2009 se volvieron a cruzar en la reunión del Centro de Monitoreo de Recursos Laborales, Bangkok, "una entidad que brinda apoyo a las organizaciones sindicales". En ese encuentro, los argentinos expusieron su experiencia en la crisis de 2001 y le dieron forma a la idea de generar conciencia sobre la necesidad de luchar contra el trabajo esclavo y la puesta en marcha de una marca global que uniera a ambas cooperativas.

(5) Para dar cuenta de lo que significa el trabajo esclavo, tras las palabras de Vera llegaron los testimonios de dos mujeres que durante más de diez años trabajaron en condiciones inhumanas. Jornadas de más de 16 horas por 100 pesos mensuales; 4 pesos por camperas que luego se venden en el mercado a más de 800; poca y mala calidad de alimentación, y falta de obra social son algunas de las constantes en los talleres clandestinos.

[...]

(6) El objetivo no es comercial, se apunta a generar conciencia en trabajadores y consumidores sobre la necesidad de terminar con el trabajo esclavo.

(7) Además, ambas cooperativas acordaron reinvertir parte de los excedentes en nuevos proyectos "para armar una red en el nivel mundial contra la explotación laboral".

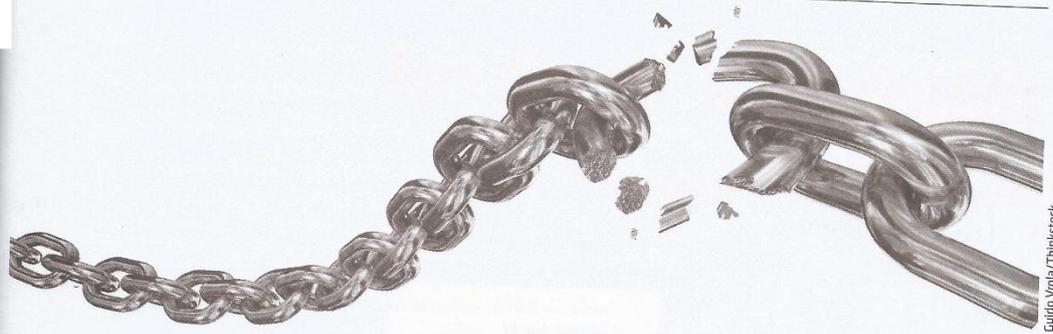
(8) La iniciativa recibió hace poco el respaldo del Estado, a través de un subsidio de comercialización otorgado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

[...]

Por Andrea Salgueiro

Extraído de <www.lanacion.com.ar>. Acceso el 2 de noviembre de 2012.

¹⁷⁵ Vídeo: Los Jóvenes y El Dinero (Documentário Sobre Consumismo). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2L0X_9nBR1s. Acessado em 30 outubro de 2018.



- a La palabra *consigna* aparece en el primer párrafo de la noticia. En este caso la podemos entender como el lema de la campaña de No Chains. ¿Qué frase usan para la consigna?
Un mundo sin esclavos.
- b Las dos cooperativas que crearon la marca No Chains son de países muy lejanos entre sí. ¿Cuáles son y de dónde son?
Mundo Alameda es argentina y Dignity Returns, tailandesa.
- c En periodismo, los **ladillos** son los títulos secundarios que se colocan entre bloques de texto para organizar la información. ¿Cuál es el ladillo de la noticia? Enciérralo en un círculo.
Respuesta en el texto de la página anterior.
- d El ladillo hace referencia a un objetivo común que tenían las dos cooperativas antes de juntarse. ¿Cuál era ese objetivo? Transcríbelo.
"... recuperar la dignidad del trabajo textil perdida tras constantes prácticas esclavistas aplicadas por empresas del sector durante muchos años".
- e El párrafo 6 niega un objetivo que normalmente está por detrás de las otras marcas. ¿Cuál es ese objetivo?
Ganar dinero con la comercialización de las ropas.
- f ¿Qué pretende provocar No Chains en los trabajadores y consumidores?
La conciencia de la necesidad de eliminar el trabajo esclavo.
- g En parejas, comenten: ¿conocen alguna forma de explotación de mano de obra en tu ciudad, estado o país? ¿Cuál? ¿Las marcas que ustedes usan recurren a formas de trabajo esclavo? Luego compartan las informaciones con los demás compañeros de clase. *Respuesta personal.*
- h En el laboratorio de informática de la escuela, entra en un buscador de internet, escribe "trabajo esclavo + moda + el nombre de alguna marca" y "*trabalho escravo + moda + el nombre de alguna marca*". Trata de saber si todavía sigue habiendo formas de trabajo esclavo en la industria textil o en otros sectores; de dónde son las empresas; dónde están; quiénes son los que explotan y los explotados (edad, nacionalidad, sexo). Luego lleva la información a clase y compártela con el grupo.

Fonte: OSMAN *et al*, 2013.

O texto “*Rotas cadenas*” é um texto jornalístico autêntico retirado do periódico argentino *La Nación*. O texto está dividido em 8 parágrafos, todos numerados, para facilitar a localização de informações por parte do aluno no texto. O assunto, como já foi explicitado, é a relação da moda, sobretudo das grandes indústrias têxteis no mundo, e o

trabalho escravo. Ou seja, na verdade é uma campanha e ao mesmo tempo apresenta uma marca global (*No Chains*) que luta contra esse tipo de trabalho escravo.

A questão (a) está relacionada ao lema da campanha, que em espanhol pode ser traduzido pela palavra *consigna*. Portanto, nessa questão o aluno deveria apenas localizar qual o lema da campanha que aparece no primeiro parágrafo do texto, conforme explicitado no enunciado. Ou seja, localizar uma informação explícita no texto. Na questão (b) também o aluno deveria localizar no texto quais cooperativas criaram a marca “No Chains” e suas origens. A questão (c) traz uma característica do gênero textual notícia jornalística, os *ladillos*, títulos secundários ou subtítulos que se colocam entre os blocos da notícia. Essa questão pede que o aluno circule no texto o título secundário, ou seja, também é de localizar informações explícitas. A questão (d) pede que o aluno transcreva do texto qual o objetivo das cooperativas antes de juntar-se, inclusive na resposta do livro do professor a frase está entre aspas, marca de transcrição literal do texto, o que caracteriza novamente uma localização de informação explícita.

A questão (e) pede que o aluno faça uma inferência, portanto, trabalha com uma informação implícita no texto: qual o objetivo que está por trás das grandes marcas, que seria o lucro por trás da comercialização das roupas. Apesar dessa informação não estar explícita no texto pode ser inferida pelo aluno após a leitura. Já a questão (f) volta a pedir uma informação explícita no texto: qual o objetivo da *No Chains*? Essa pergunta pode ser respondida com o parágrafo 6.

A novidade trazida pela questão (g) é a inclusão de informações pessoais do aluno e do seu conhecimento prévio sobre o tema. Aqui o aluno deve comentar com a sala se conhece e utiliza alguma marca que faz uso de mão obra escrava. Na última questão (h) sobre o texto, é sugerido que o aluno vá até o laboratório de informática da escola, se houver, e faça uma pesquisa sobre trabalho escravo e moda, buscando quem são as grandes marcas que usam mão de obra escrava a fim de identificar quem são os exploradores e os explorados.

Podemos observar que de um total de 8 questões presentes nessa sequência de atividades da seção sobre leitura e interpretação de texto, 3 (e, g, h) delas propõem estratégias de leitura que não estão associadas a localização de informação explícitas. Ou seja, não se pode afirmar que todas as atividades dessa unidade didática contribuem para formar leitores críticos. No entanto, ela pode ser caracterizada como uma brecha para o trabalho com letramento crítico, não somente por abordar um tema socialmente relevante como a relação entre moda e trabalho escravo, mas principalmente por levar o aluno a

questionar as relações de poder entre empregador-empregado por traz da indústria da moda e refletir criticamente sobre ela, se posicionando e construindo sentidos a partir do seu contexto (cidade, estado e país).

Observamos na fala de P6 que o docente apontou as atividades da seção de leitura e interpretação de texto do livro *Enlaces* como “boas” para formar leitores crítico. E, chama a atenção principalmente para o tema abordado, consumismo relacionado ao trabalho escravo, e enfatiza que essa é a questão chave para formar leitores críticos, “**essa é a questão: temas polêmicos. Eles se identificam com isso**”. E avalia a unidade toda como “**crítica**” devido a temática.

É importante destacar que não é necessário trabalhar com temas polêmicos para usar uma abordagem de ensino à luz do letramento crítico. Essa ideia é difundida entre alguns educadores pois é um princípio que vem da Pedagogia Crítica e não do Letramento Crítico, que embora tenha sido influenciado por este, guarda suas diferenças:

[...] na PC com viés marxista a mensagem é mais ou menos a mesma: cabe à escola trabalhar com temas que possibilitem o descortinar das injustiças sociais e da desigualdade, permitindo aos menos aquinhoados o *acesso* aos conhecimentos produzidos e distribuídos pelas classes dominantes. A partir daí, muitos educadores fazem valer a ideia de que o desenvolvimento do pensamento crítico baseia-se na escolha de assuntos polêmicos para debates com os alunos, a fim de desvelar os princípios silenciadores que embrutecem as classes menos favorecidas e propiciam a dominação das elites. (JORDÃO, 2013, p.80)

Concordamos com Duboc (2012, p. 139), que o letramento crítico busca a desconstrução de paradigmas e não temas polêmicos, considerando que este paradigma possa estar em qualquer lugar do currículo, na fala do professor ou do aluno sobre qualquer assunto, por mais simples ou banal que nos possa parecer. E, lembramos que, manifestar opinião sobre um tema somente não chega a ter um papel relevante na formação do leitor crítico. Os livros didáticos muitas vezes dão ênfase ao tema e deixam de lado aspectos fundamentais relacionadas a produção e circulação do texto, como suporte veiculado e interlocutor destinado, além de aspectos relacionados à recepção do texto, como o contexto do leitor interfere na compreensão do texto. Esses aspectos como funções, propósitos, locutores, interlocutores, contexto, significados e ideologias é que configuram o texto como prática social.

A segunda brecha apontada por P6 no livro didático *Enlaces* volume 1 faz parte da unidade cujo tema é preservação do meio ambiente (p.79):

Na unidade do meio ambiente eu **leveí dúas músicas**¹⁷⁶ que falavam sobre meio ambiente, a primeira tinha umas imagens bonitas de natureza, usei antes de comezar a unidade para ativar os conhecimentos prévios, a segunda **o vídeo trazía imáxens bem chocantes do meio ambiente**, tipo un pinguim com óleo, o esgoto sendo jogado no mar. Eu lembro que eu discuti a música com eles, **fiz um debate oral** sobre a música depois de ler o texto. Trabalhamos tamén o texto e as actividades de interpretación de texto (p.84-85). No vídeo “*Puedes cambiar el mundo*” eles tinham que **identificar o problema**, nomear todos esses problemas de meio ambiente do vídeo. Eles sentaram pra fazer um **debate colectivo escolhendo um dos problemas citados e criarem estratexias para resolver aquele problema**. Eles tinham que fazer uma exposición oral depois com essas estratexias. Fizemos **um folheto com oito ou dez dicas** de como resolver os problemas usando o imperativo. Ficamos umas dúas aulas facendo essa actividade. Saímos do libro. A gente **colou os cartazes que eles fizeram na escola** com dicas sobre meio ambiente de como resolver aqueles problemas. (trecho de entrevista com P6)

Reproduzimos abaixo o texto *Confieso que emito CO₂* (p.84-85) citado por P6 como uma brecha para formar leitores críticos:

Figura 9 – Enlaces, vol.1 , unidade 5, pp.84-85

6. Ahora lee el siguiente artículo de opinión y contesta las preguntas.

Confieso que emito CO₂
Carolina Robino

Hace unos años usaba bicarbonato de sodio como desodorante.

- (1) Fue un poco después de la adolescencia, en días en que me sentía orgullosa de mi “despertar ecológico”. Quería contribuir a hacer del planeta un lugar más limpio. Contaminar lo menos posible era mi lema. No tardé mucho en descubrir que mi espíritu verde era más bien frágil. Sin darme cuenta volví a la rutina de las cremas y aerosoles de marca, dejé de fijarme en cuánta agua gastaba y ni se me ocurrió buscar una manera de reciclar mi basura, por ejemplo. O sea, me convertí en una ciudadana promedio. Ahora el peso de la culpa me acosa.
- (2) Tras una larga discusión, el protocolo de Kioto entra por fin en vigencia y luego de renegar de los países que se han negado a firmarlo y obligada por mi labor de periodista a leer sobre la cuestión, confirmo que el aumento de la temperatura del planeta no es solo culpa de las naciones industrializadas, sino que todos –o casi todos– tenemos nuestra cuota de responsabilidad.
- (3) Porque todos, usted y yo incluidos, producimos en nuestras casas y lugares de trabajo una cuota personal de dióxido de carbono (CO₂), el más común de los gases con efecto invernadero que el acuerdo de Kioto pretende combatir. ¿Cuánto? Encontré una posible respuesta en un artículo publicado en el periódico británico *The Guardian*.

Mea culpa

- (4) Científicos de la universidad inglesa de East Anglia inventaron un sistema para medir la cantidad de CO₂ que una persona común y corriente emite en su vida cotidiana. Un reportero de *The Guardian* se sometió a la prueba y descubrió que cada día aporta a la atmósfera unos 14 kilos de CO₂ solo por usar calefacción central y el gas de la cocina.
- (5) La luz de las seis bombillas de 100 watts con que alumbró su casa libera 1 kilo más. Sumando y sumando, la computadora + la radio + el refrigerador + la plancha + el auto, el profesional llegó a una cifra triste: su cuota de CO₂ llega a entre 5,5 y 8 toneladas anuales.
- (6) Debo confesar que, pese a mis mejores intenciones, yo no lo hago mucho mejor. Todo esto sin pensar siquiera en otras “faltas ecológicas”, como el derroche de agua y el abuso de materiales no biodegradables.

Adaptado de <<http://news.bbc.co.uk>>. Acceso el 30 de octubre de 2012.

¹⁷⁶ “Hermana tierra” de Laura Pausini (disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=m35BIIrS-Q>) e “Puedes cambiar el mundo” (disponible em: https://www.youtube.com/watch?v=8Yirl_bVSGM) de Alejandro Lerner.

- a Según lo que podemos deducir del segundo párrafo, ¿qué significa “despertar ecológico”?
Contribuir a hacer del planeta un lugar más limpio y contaminar lo menos posible.
- b ¿A qué se dedica la autora del artículo? ¿Qué frase del texto lo indica?
Es periodista (“obligada por mi labor de periodista a leer sobre la cuestión...”).
- c La autora dice ser una “ciudadana promedio”. Según ella, ¿qué cosas hace este tipo de ciudadano?
Usa crema y aerosoles de marca, abusa en el gasto de agua y no recicla basura.
- d En el último párrafo, la autora menciona ejemplos de otras faltas ecológicas. ¿Cuáles?
El derroche de agua y el abuso de materiales no biodegradables.
- e Cuando la autora trata de señalar los responsables por la emisión de CO₂, lo hace incluyendo al lector. Transcribe la frase en la que aparece tal inclusión.
“Porque todos, usted y yo incluidos, producimos en nuestras casas y lugares de trabajo una cuota personal de dióxido de carbono (CO₂)”.
- f ¿Crees que los jóvenes de tu entorno están preocupados por la contaminación del medioambiente? ¿Qué actitud(es) tienen?
Respuesta personal.
- g ¿Crees que todos contribuimos en la misma medida a la emisión de gases contaminantes?
Respuesta posible: no, la emisión de gases está relacionada con el consumo y, por extensión, con el poder adquisitivo.
- h La autora hace una confesión. ¿Cuál(es) de las alternativas a continuación sería(n) tu(s) confesión(ones)? Compara tus respuestas con las de un/a compañero/a.
- Confieso que casi nunca apago la computadora si no la estoy usando.
- Confieso que siempre uso desodorantes aerosoles.
- Confieso que nunca separo la basura.
- Confieso que a veces duermo con la televisión encendida.



Observamos que o gênero textual é novamente a notícia de jornal, nesse caso a fonte é BBC Colômbia, conforme referência, e também foi dividido em 6 parágrafos, todos numerados, para facilitar a localização de informações por parte do aluno. Nota-se que a questão (a) pede que o aluno deduza, ou infira a partir da sua leitura do texto o que significa “despertar ecológico”. Ou seja, é a uma questão de compreensão leitora que faz uso da inferência. A questão (b) é uma atividade de localização de informação explícita no texto na qual o aluno deve procurar a profissão da autora do texto e uma frase que comprove isso. As questões (c) e (d) também são de localização de informação explícita no texto. Assim como a questão (e) que pede para o aluno transcrever a resposta do texto. A questão (f) é uma questão de informações pessoais na qual o aluno deve dizer se as pessoas ao seu redor se preocupam com o meio ambiente e quais atitudes elas têm. A questão (g) também é de informações pessoais na qual o aluno deve opinar se todos contribuem da mesma forma para emissão de gases contaminantes. A última questão (h) também está relacionada a informações pessoais, seria uma espécie de confissão por parte do aluno sobre suas atitudes em relação ao meio ambiente.

No entanto, não observamos nenhuma questão problematizadora que leve o aluno a questionar seus hábitos e refletir criticamente sobre as consequências disso para o meio ambiente. Observamos aqui uma concepção de leitura linguística e algumas vezes psicolinguística. Portanto, essas questões não contribuem significativamente para formação de leitores críticos, da forma como estão sugeridas no livro didático. O que se sugere não é a substituição de uma concepção de leitura por outra, mas a incorporação de novas perspectivas que favoreçam o desenvolvimento da percepção crítica. Nesse caso, esse objetivo para ser realizado vai depender da atitude curricular do professor diante dessa brecha, conforme mostraremos a seguir.

4.4.4 A atitude curricular diante das brechas: *¿Qué hay detrás de la etiqueta? Y ¿Te preocupas por el medioambiente?*

Sobre a atitude curricular de P6 diante da primeira brecha apontada no livro didático *Enlaces* (p.95), na unidade sobre consumismo, destacamos a iniciativa de levar o vídeo, material complementar para levantamento de conhecimento prévio dos alunos. A partir da fala do entrevistado não tivemos subsídios suficiente para analisar se houve alguma atitude problematizadora por parte do docente em relação ao tema consumismo.

Já sua atitude diante da segunda brecha apontada no livro didático *Enlaces* (p. 84), através das informações fornecidas pelo docente, destacamos sua atuação: inicialmente levou duas músicas como material complementar, “Na unidade do meio ambiente eu **levei duas músicas** que falavam sobre meio ambiente, a primeira tinha umas imagens bonitas de natureza, usei antes de começar a unidade para ativar os conhecimentos prévios, a segunda **o vídeo trazia imagens bem chocantes do meio ambiente**, tipo um pinguim com óleo, o esgoto sendo jogado no mar.”.

Após escutarem a canção realizaram a leitura e interpretação do texto “*Confieso que emito CO2*” (p.84-85), o docente promoveu um debate sobre os problemas ambientais que os alunos viram no vídeo e sugeriu que eles se reunissem em pequenos grupos para identificarem os problemas ambientais expostos no vídeo e criassem estratégias para resolução dos problemas: “Eles sentaram pra fazer um **debate coletivo escolhendo um dos problemas citados e criarem estratégias para resolver aquele problema**. Eles tinham que fazer uma **exposição oral depois com essas estratégias**.” Notamos, portanto, a atitude questionadora e medidora do docente diante da brecha apontada pelo livro para discutir o tema meio-ambiente a fim de levar os alunos a questionarem suas próprias atitudes em relação ao meio-ambiente. Isso significa que os alunos deveriam posicionar-se criticamente ao avaliarem as consequências ambientais expostas no vídeo.

Depois disso, o docente ainda sugeriu que os alunos em grupos trabalhassem o gênero folheto, produzindo folhetos que seriam colocados na escola para conscientizar toda a comunidade sobre suas ações em relação ao meio ambiente: “ Fizemos **um folheto com oito ou dez dicas** de como resolver os problemas usando o imperativo. Ficamos umas duas aulas fazendo essa atividade. Saímos do livro. A gente **colou os cartazes que eles fizeram na escola** com dicas sobre meio ambiente de como resolver aqueles problemas”. Portanto, destacamos a preocupação do docente em conscientizar a comunidade e transformar seu contexto social.

A sequência de atividades realizadas pelo docente a partir da brecha sobre meio ambiente nos leva a considerar que não se trata de aula tradicional de leitura, atrelada aos aspectos estritamente formais e conteudísticos. Isso significa que o docente promoveu na aula a exposição aos mais diversos textos (visual e verbal) para que o aluno refletisse sobre eles e os avaliasse, tendo em vista os desdobramentos disso em sua vida social.

Poder-se ampliar a proposta do docente com a realização de projetos interdisciplinares aliados as disciplinas de Biologia e Geografia, por exemplo, para promover o agenciamento crítico dos alunos através de um currículo integrado. Se possível promovendo debates e ciclos na escola em torno do tema meio ambiente de forma que a reflexão crítica transforme o contexto escolar e a comunidade que estão inseridos e os alunos se tornem multiplicadores sendo capazes de questionar-se e posicionar-se. Os alunos também poderiam gravar vídeos em grupos sobre iniciativas sustentáveis que eles tiveram para contribuir com o meio ambiente e divulgá-las nas redes sociais a fim de influenciarem digitalmente outras pessoas e possibilitar o desenvolvimento de uma postura ativa e crítica da sociedade.

4.4.5. Brecha: ¿*Qué ves cuando de te ves?*

A atividades apontadas por P16 como propícias para formar leitores crítico na aula de espanhol presentes no livro didático *Enlaces* fazem parte da unidade 7 do volume 1 cuja temática se refere a estereótipos e preconceito a partir da descrição física e psicológica de pessoas. Sendo assim, reproduziremos a seguir os exercícios do livro a fim de analisá-los como brechas para o trabalho à luz do letramento crítico:

Figura 10 – *Enlaces*, vol.1, unidade 7, pp.115.

5. El programa de radio *En primera persona* entrevistó a algunos adolescentes que han sufrido acoso escolar. Escucha sus testimonios e indica a qué adolescente (Laura o Raúl) está asociada cada situación.

Le tiran tizas: Raúl _____

Lo/La insultan: Raúl _____

No quieren hacer trabajos con él/ella: Laura _____

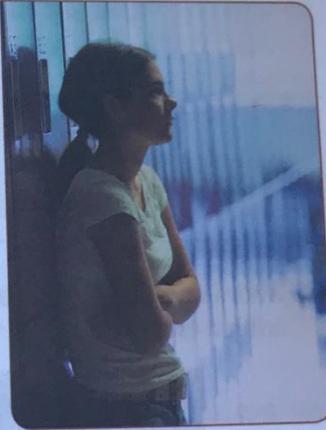
Lo/La amenazan: Raúl _____

Se meten con él/ella: Laura _____

6. En tu escuela, ¿cómo crees que tratarían a Raúl por haber cambiado de grupo? Coméntalo con tus compañeros. Respuesta personal.

7. El programa de radio *Oye bien* entrevistó a Ana Ortega y Miguel Ángel Avilés, expertos en educación y psicología, para hablar sobre el acoso escolar. Antes de oír la entrevista, señala si las siguientes informaciones son verdaderas (V) o falsas (F); luego escucha y confirma tus respuestas.

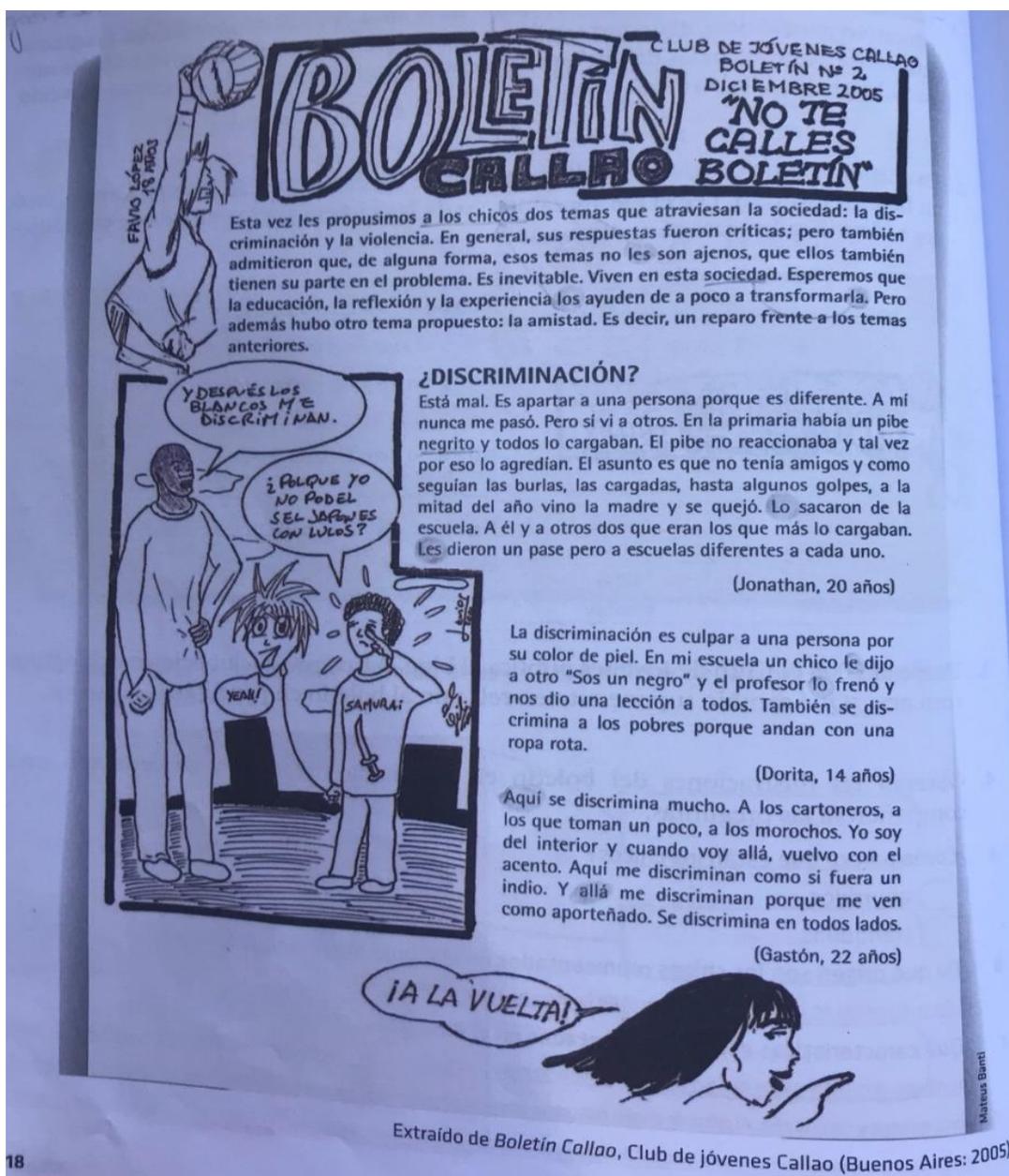
- V El acoso escolar es un tipo de abuso entre alumnos.
- V Hay varios tipos de acoso: el verbal, el físico, el racista y el cibernético.
- F El acoso cibernético solo ocurre en internet.
- V Los alumnos que sufren acoso suelen ser personas que lo aguantan todo.
- V Muchas veces todos saben lo que ocurre en el aula, pero no hacen nada por miedo.
- F Reírse cuando alguien se equivoca, esconder cosas o meterse con el compañero por el simple hecho de ser diferente son procesos naturales dentro del colegio y no están asociados al acoso escolar.



Comstock Images/Thinkstock

Fonte: OSMAN *et al.*, 2013.

Figura 11 – Enlaces, vol.1, unidade 7, pp.118.



Fonte: OSMAN et al., 2013.

O professor revela que escolheu essas atividades porque abordam o tema “acoso escolar” o qual denominamos *bullying*, além disso traz a diversidade étnico racial e a perspectiva de estudantes diante da sua realidade escolar. Nesse caso, os elementos passíveis de desconstrução ou problematização em sala de aula, ou seja, a brecha,

identificada por P16 está relacionada a temas como preconceito, discriminação e estereótipo.

[...] primeiro trabalhei a questão do **vocabulário o que significa *acoso*** em espanhol pois não é uma palavra que eles deduziriam o que significa, dando **exemplos do livro**, acho que tinha uma **imagem estereotipada de pessoas**. Então começamos a trabalhar a **questão do estereótipo**. Eu perguntei a eles com qual daqueles personagens [do livro] eles se identificavam. Daí eles disseram que com nenhum, depois passamos para as situações. Depois de esclarecer o contexto do *acoso* escolar, como é chamado no Brasil, de *bullying*, que muitas vezes você não tem um termo em espanhol para designar, pois isso tem a ver com uma política de língua. Depois eu dividi os alunos para lerem os depoimentos. **Leram os depoimentos e começamos a comentar. Eu perguntava a eles se aquela situação era familiar, se já haviam passado por algo parecido**. Eles começaram os depoimentos. Teve um depoimento de um aluno que foi medalhista na olimpíada de matemática e ele contou exatamente a situação de quando ele foi receber a medalha em Brasília. **Ele é um menino negro e percebeu que só haviam dois negros na premiação da olimpíada. O outro menino estava isolado pois ele tinha pele muito retinta**. Ele comentou assim: “aquele, professora, que chamam de negro tifu”. Ele se sentiu mal pois percebeu que os outros medalhistas eram todos brancos, que só havia ele e o outro menino que tinha pele muito mais retinta que a pele dele. Ele comentou sobre isso. **Buscamos essas narrativas para ressignificar aquele contexto**. (Trecho de entrevista com P16)

Observamos no relato da professora que ela iniciou as atividades propostas pelo livro, buscando exemplificar com ilustrações estereotipadas no livro o significado da palavra *acoso* pois segundo P16 “os alunos não deduziriam o que significa”. Então ele passou a problematizar a questão do estereótipo perguntando se os alunos se sentiam representados pelas imagens dos livros. Depois passaram a ler os casos de *bullying* narrados e comentá-los, então os alunos se sentiram à vontade para contar seus relatos pessoais de *bullying* e discriminação. Notamos que nesse momento o docente buscou ressignificar para seu contexto os relatos de *bullying* relacionando o tema com a realidade dos alunos.

Conforme se pode observar, a primeira atividade citada é um exercício de áudio com relatos sobre casos de *bullying*. Nessa atividade o aluno deve identificar qual adolescente sofre o tipo de *bullying* indicado. Não há nessa atividade nenhuma problematização do tema ou reflexão crítica, portanto o exercício centra-se apenas no desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva. Na atividade 6 os alunos são convidados a colocar-se naquele contexto e levados a posicionar-se em relação ao *bullying* sofrido por Raul pensando como o tratariam no seu contexto de ensino. O exercício 7 também é uma atividade de compreensão auditiva na qual o estudante deve escutar as afirmações dos especialistas sobre os tipos de *bullying* e indicar se são verdadeiras ou falsas. Embora essa atividade não promova nenhuma discussão sobre o

tema, notamos que as afirmações são potenciais brechas para problematização acerca dos tipos de discriminação que podem ocorrer na escola incluindo o cyberbullying ou acoso cibernético que pode acontecer fora das instituições de ensino.

Depois, as atividades seguintes são baseadas no texto *Boletín callao* que P16 citou o qual os alunos devem ler e compreender. Portanto, o gênero trabalhado é o boletim impresso organizado pelo Club de Jóvenes de Buenos Aires. Juntamente com o texto escrito, há imagens de jovens considerados representativos de grupos étnicos: um garoto negro com lábios grossos e nariz largo e um garoto asiático com uma camiseta estampada com a palavra samurai e um balão na mão de um personagem de manga (quadrinho japonês). No Boletim há três relatos contendo tipos de discriminação e violência sofrida por jovens. Sendo assim, o docente percebeu que essas atividades reproduzidas são potenciais brechas para problematização do tema discriminação. Partindo, portanto, das brechas do livro didático P16 trouxe a discussão para o contexto dos alunos no IF e sua realidade:

Depois tinha algumas perguntas no livro que direcionavam a discussão, tinham imagem de japoneses. Dai eu falei também da questão dos asiáticos que é um outro estereótipo muito forte e os apelidos. **Trouxemos isso para realidade do nosso IF.** Eu me lembro muito dessa narrativa da medalha. Para eles falarem tem que dar alguma situação problema ou **texto motivador** senão ficamos muito fechados no livro. Então tem que parar um pouquinho para propor uma parte aberta para que eles comentem **como isso faz sentido na sua vida.** Lembro que eu **contei** de uma **situação de racismo em um grupo de whatsapp.** Estávamos falando em uma palestra em um auditório na semana das relações étnico raciais. Dai um aluno levantou a mão dizendo que postou a foto da filha dele que é aluna de jiu-jitsu e no grupo **um colega chamou a filha dele de macaca.** Dai ele levantou e comentou isso perguntando o que o IF faria. Ele não teve muito apoio. Ficou mais no âmbito individual. A escola não entrevistou. As pessoas negam né? Depois falam que foi uma brincadeira. .(Trecho de entrevista com P16)

Consideramos que as atividades apontadas por P16 no livro didático *Enlaces* volume 1 constitui-se como uma brecha pois apresenta elementos passíveis de desconstrução e problematização em sala de aula como a discriminação, o bullying, o estereótipo e os tipos de violência sofrida por jovens dentro e fora da escola. A partir do relato do docente percebemos que houve uma discussão e uma reflexão crítica sobre o tema com os alunos do IF que inclusive demonstraram ter vivenciado situações como as que estão presentes no livro. Ou seja, os alunos construíram sentidos considerando seu contexto a partir da leitura dos textos da brecha. A seguir demonstraremos indícios da

atitude curricular docente diante da brecha apontada para promover o agenciamento crítico dos alunos.

4.4.6. Atitude curricular diante da brecha

Além das problematizações e discussões citadas anteriormente, os relatos pessoais dos alunos e do próprio professor envolvendo situações de discriminação e estereótipo, o docente P16 nos relatou algumas iniciativas que demonstram sua atitude curricular diante da brecha do livro didático sobre discriminação:

Antes desse texto estávamos trabalhando a descrição do corpo. O **vocabulário** para falar do **cabelo** e da **pele**. Eu mostrei um **vídeo** que é aquele **poema da Shirly Campbell “Rotundamente Negra”, um poema de autoafirmação**. Depois mostrei o poema do **Pablo Neruda “Autorretrato”** e ai depois estudamos os adjetivos, descrição e eles ficaram de **escrever sua própria caracterização**. Eu queria ver isso **como eles se colocavam dizendo “soy negro”**. Mostrei exemplos de pessoas se descrevendo. **Usaram termos como “afrodescendentes” pois eles já conheciam o poema da Vitoria Santacruz “Me gritaton negra”**. **Muitas vezes as pessoas evitam usar a palavra negra**. Tem que levar texto de literatura porque eles são jovens e muito agitados. Eu sempre procuro trazer uma atividade de *pre-calentamiento* para introduzir o assunto ou no meio para propor uma quebra né, um depoimento, uma entrevista, um fragmento. (Trecho de entrevista com P16).

Destacamos as estratégias e os recursos mobilizados pelo docente para que os alunos se sentissem à vontade para se descreverem como negros, se aceitassem e, sobretudo, se “empoderassem” diante de situações discriminatórias. P16 levou vídeos e poemas de autoafirmação como exemplos de autodescrição a fim de que os alunos se apropriassem dos textos e se encorajassem para dizer “sou negro”. Mesmo com todo esforço do docente para promover essa transformação na autoimagem dos adolescentes, ele afirmou que muitos alunos evitaram usar a palavra negra na sua caracterização.

Observamos, portanto, na atitude curricular docente a tentativa de promover o letramento crítico através da desconstrução de estereótipos discriminatórios principalmente relacionados aos negros. Concluímos que P16 teve uma atitude de mediador procurando conduzir as discussões e também questionador indagando os alunos sobre seu contexto e fazendo-os refletir criticamente sobre a realidade que estão inseridos. A partir dos relatos notamos uma tentativa em praticar o letramento crítico partindo das

vivências dos alunos na aula de língua espanhola para formar leitores críticos capazes de se posicionar, questionar e desconstruir estereótipos.

Em outros momentos da entrevista P16 traz outros relatos que representam sua atuação na aula de espanhol e suas concepções sobre ensinar língua estrangeira:

Ontem eu comecei a aula com o Mahatma Gandhi, pois foi o aniversário dele.....eu tinha um livro do Gandhi, daí eu levei, li uma parte, para você poder conectar o aluno. Daí eu perguntei: “você conhece o Mahatma Gandhi?”. O tema da aula não era esse. Mas daí você traz para a realidade atual. Que dia é hoje? O que isso significa? Alguns conheciam. **Nós temos alunos que não tem esse letramento**. Eu sempre aproveito a oportunidade para trazer algum elemento cultural, alguma personalidade. **Porque ensinar língua é isso, não é só ensinar estrutura. É um modo de pensar, é cidadania.**(Trecho de entrevista com P16)

Portanto observamos que a concepção sobre ensinar língua estrangeira de P16 está centrada na aprendizagem cidadã, na construção de conhecimento para viver em sociedade.

Pode-se ampliar essa proposta com a realização de projetos interdisciplinares em parceria com disciplinas como Geografia e História por exemplo, nos quais se valorizem e se abordem questões étnico-raciais e discriminação buscando entender as origens e desdobramentos em torno dessa temática. Ou ainda, promover debates e ciclos na instituição de ensino relacionados a esse tema convidando pessoas que já sofreram algum tipo de discriminação. Além dos textos literários o docente poderia levar também documentários e vídeos que explorem a situação do negro nos países de língua espanhola e no Brasil promovendo pontes culturais sobre essa temática para discussão na aula de espanhol.

4.4.7. Brechas: Tipos de família e ¿*Qué ves cuando de te ves?*

A atividade citada por P17 no livro didático para desenvolver o letramento crítico são exercícios da unidade 5 do volume 2 da coleção *Enlaces* intitulada *Los míos, los tuyos, los nuestros* (OSMAN et al, 2013, p. 77-78) cuja temática aborda os tipos de família e as relações familiares. Reproduzimos a seguir imagens das atividades apontadas por P17 no questionário a fim de analisá-las como potenciais brechas para um trabalho à luz do letramento crítico na aula de espanhol como língua estrangeira na formação de leitores críticos.

Figura 12 – *Enlaces*, vol.2, unidade 5, pp. 78-79.

1. ¿Con cuáles de estas afirmaciones estás de acuerdo y con cuáles no? ¿Por qué? Contesta con SÍ o NO y comparte tu opinión con tus compañeros. *Respuestas personales.*

- El tipo de familia ha experimentado muchos cambios a lo largo de la historia.
- La figura central de las familias de hoy ya es no necesariamente el padre.
- Hoy se ven familias de un solo progenitor.
- Hay familias rehechas donde el padre o la madre aportan hijos de anteriores matrimonios.
- Ya no hay familias numerosas donde conviven y se apoyan varias generaciones.
- No existen familias tradicionales o familias modernas: simplemente son diferentes formas y estilos de organización.

2. Observa estas fotos y relaciónalas con la descripción que mejor les corresponde. Fíjate en el ejemplo.

Un padre y sus dos hijas Un tío y su sobrina Una abuela y sus dos nietos
 Una madre y su hija Una madre, un padre y un hijo
 Unas primas, unos cuñados, unos yernos y nueras, un suegro y una suegra
 Unos novios Tres hermanos

<p>a</p>  <p><i>Una madre, un padre y un hijo.</i></p>	<p>b</p>  <p><i>Unas primas, unos cuñados, unos yernos y nueras, un suegro y una suegra.</i></p>	<p>c</p>  <p><i>Una abuela y sus dos nietos.</i></p>	<p>d</p>  <p><i>Unos novios.</i></p>
<p>e</p>  <p><i>Una madre y su hija.</i></p>	<p>f</p>  <p><i>Tres hermanos.</i></p>	<p>g</p>  <p><i>Un padre y sus dos hijas.</i></p>	<p>h</p>  <p><i>Un tío y su sobrina.</i></p>

3. Contesta las siguientes preguntas en tu cuaderno y luego compara tus respuestas con las de un/a compañero/a. *Respuestas personales.*

- a ¿Todas las fotos del ejercicio anterior son fotos de familia?
- b Si piensas en familias que conoces, ¿faltaría algún tipo?
- c ¿Cuál es el tipo de familia más valorado en tu entorno?
- d ¿Cuántas personas viven en tu casa? ¿Las consideras a todas como parte de tu familia?
- e En tu opinión, ¿qué es lo mejor de tu relación con tu familia? ¿Y lo peor?

Fonte: OSMAN *et al.*, 2013.

Durante a entrevista o docente reafirmou porque considera essas atividades interessantes e como agiu diante da brecha para promover o agenciamento crítico dos alunos:

Lembro de uma atividade do livro 2 do Enlaces sobre constituição de família que a discussão foi interessante. Tinha várias imagens sobre constituição familiar daí a gente fez a discussão dessa primeira parte com os alunos um grupinho bem pequeno 9 meninas do segundo ano. Aqui o espanhol é optativo então juntam as turmas dos integrados. Elas falaram que acharam **interessante ter representado no livro aqueles tipos de constituição familiar pois não era a família da ‘margarina’** muitas vezes eu falava em espanhol mas elas falavam em português. Acho melhor que elas discutam comigo os temas do que necessariamente falem em língua estrangeira. Eu entendo que para a questão do letramento essa discussão é mais importante. Claro que seria o ideal que a discussão acontecesse em língua estrangeira. As alunas comentaram que acharam legal como estavam **as imagens representadas pois tirava aquele estereotipo da família Doriana de pai, mãe e dois filhos sentados ao redor da mesa**. Então elas começaram a falar sobre a constituição familiar delas, que um foi **criada pela avó** porque a mãe deixou, a outra **o pai mora longe** e nunca está em casa daí eu puxei o **gancho** para a **discussão** que se estava fazendo na época sobre o **projeto de lei**¹⁷⁷ de que **família** seria pai, mãe e filhos excluindo todas as outras formas de família. (trecho da entrevista com P17)

Observamos que o primeiro exercício proposto pelo livro didático traz afirmações sobre os tipos de constituição familiar e sugere que os alunos leiam as afirmações e discutam em grupo se concordam ou não. Portanto, a unidade inicia-se com uma atividade contendo afirmações que suscitam uma discussão sobre o tema e um posicionamento dos alunos a respeito da constituição familiar. Nessa atividade os estudantes são levados a posicionar-se e expor seus pontos de vista em grupo.

No segundo exercícios são apresentadas imagens de pessoas que representam formas de constituição familiar, os alunos devem observar as fotos e relacioná-las com a

¹⁷⁷ O docente se refere ao Estatuto da Família que tramita na Câmara (PL 6.583/13) , relatado pelo deputado Ronaldo Fonseca (PROS-DF), que define família como o núcleo formado a partir da união entre homem e mulher, por meio de casamento, união estável ou comunidade formada pelos pais e seus descendentes. No relatório do projeto do Estatuto da Família, que foi entregue à comissão especial que analisa a proposta na Câmara, Fonseca, que também integra a bancada evangélica, promete acirrar a polêmica. “Eu estou colocando no relatório a proibição da adoção [por casais do mesmo sexo]. Se o Artigo 227 (da Constituição Federal) diz que a família é para proteger a criança, como é que dois homens, duas mulheres que são homossexuais que dizem ser pais, querem adotar? Adotar para satisfazer a eles ou a criança? A adoção é para contemplar o direito da criança, não do adotante”, justifica. O direito de adoção por homossexuais foi reconhecido pelo Superior Tribunal de Justiça em votação unânime em abril de 2010. Extraído de: <http://agenciabrasil.etc.com.br/politica/noticia/2014-11/projetos-no-congresso-que-discutem-conceito-de-familia-devem-gerar-polemica>. Acesso em 03 de julho de 2019. O PL está disponível na íntegra no site: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>. Acesso em 03 de julho de 2019.

descrição. Nas imagens temos oito tipos diferentes de família representadas: um pai, uma mãe e um filho (a); uma família numerosa com genros, noras e cunhados (b); uma avó e seus netos (c); um casal homo afetivo representado por dois homens (d); uma mãe e sua filha (e); três irmãos (f); um pai e duas filhas (g) e um tio e uma sobrinha (h).

Embora esse exercício não proponha nenhuma discussão ou reflexão crítica sobre as formas de constituição familiar observamos os mais variados tipos de constituição familiar representados nas imagens do livro que serão usadas para problematização do tema no exercício seguinte a partir de perguntas como: todas as fotos do exercício anterior são fotos de família? Se pensa em famílias que conhece falta algum grupo? Qual o tipo de família mais valorizado ao seu redor? Quantas pessoas vivem na sua casa? Você considera todas pessoas parte da sua família? As perguntas promovem um questionamento quanto aos tipos de família representados na tentativa de desconstruir um estereótipo de família mais aceito em sociedade.

Notamos que a discussão realizada em sala de aula, ou seja, a brecha encontrada pelo docente auxilia os alunos a desconstruir e reconstruir seu conceito de família, resignificando o que é família a partir do seu contexto, além de refletirem criticamente sobre o assunto considerando as imagens propostas pelo livro.

O professor justifica a escolha dessas atividades como interessante para promover a formação do leitor crítico exatamente pelo fato das imagens quebrarem o paradigma de família conforme vemos nas propagandas televisivas e inserir novas constituições familiares com as quais os alunos do seu campus se identificaram, conforme observamos nas falas destacadas de uma aluna que foi criada pela avó e outra que não vive com o pai. Logo o docente ampliou o “gancho” ou a brecha inserindo na discussão um tema atual como projeto de lei Estatuto da família sobre o qual falaremos mais adiante quando analisamos a atitude curricular de P17 diante dessa brecha.

Na entrevista P17 comentou sobre outra atividade do livro didático que considerou interessante para formar leitores críticos na aula espanhol e coincide com outra brecha já apontada anteriormente por outro docente:

Lembrei de outra atividade que fiz do livro no capítulo que **fala sobre padrões de beleza**. Eu sempre falo que a aula de espanhol não tem que ficar só na gramática eu sempre quis fazer algo mais abrangente. **Discutimos o que era padrão de beleza e qual estereótipo da brasileira** considerada como padrão “cinturinha, bundão etc” daí eu passei para as alunas assistirem **o vídeo “La suerte de la fea”** um curta-metragem daí discutimos os padrões impostos se elas **se sentiram afetadas e como combateram isso**. (Trecho de entrevista com P17)

A seguir comentaremos sobre o desenvolvimento dessa atividade assim como a atitude curricular docente.

4.4.8. Atitude curricular diante das brechas

Então, partindo das imagens de família representadas no livro didático como brechas para o questionamento do tipo de família imposto pela sociedade o docente encontra nessa brecha uma oportunidade para promover o agenciamento crítico dos alunos. Em relação a sua atitude curricular diante da brecha destacamos a iniciativa de ampliar a discussão do livro trazendo elementos da atualidade como o referido e polêmico texto do projeto de lei Estatuto da Família que tramita na câmara dos deputados e tenta definir o que pode e não pode ser considerado uma família no Brasil. Sobre isso P17 comenta na entrevista:

Então eu levei um trecho de uma reportagem falando sobre essa proposta de lei então discutimos com base nessa proposta. Por isso eu me lembrei que esse foi um tema que eu **trabalhei o letramento crítico.** Discutimos então que a partir daquela proposta de lei **as famílias dos estudantes não seriam consideradas famílias** portanto elas não se sentiram **representadas** por aquela proposta de lei. ‘Como assim minha avó me criou e nós não formamos uma família?’ disse uma aluna. Lembro que para finalizar **eu pedi que elas escrevessem um texto em espanhol descrevendo como era sua família** e que daí nesse texto trouxessem os tipos de família. **Discutimos também a questão da maternidade.** Uma aluna comentou: “minha mãe sempre me fala que da mesma forma que você é a primeira filha de alguém você também será pela primeira vez a mãe de alguém” então eu não sei de tudo pois ainda estou me constituindo. (Trecho de entrevista com P17).

Após a leitura do texto do projeto de lei levado pelo docente os alunos discutiram com base na proposta se suas constituições familiares seriam consideradas famílias considerando as características de família presentes no Estatuto da Família (um casal heterossexual e seus descendentes). Então os alunos não se sentiram representados pelo projeto de lei, questionaram a proposta e reafirmaram seus conceitos de família através da produção de texto em espanhol solicitada pelo docente.

Ainda é possível ampliar essa proposta de forma integrada e interdisciplinar com disciplinas como Matemática, por exemplo, criando gráficos estáticos que demonstrem o perfil das famílias atualmente no Brasil e na sua região além outras disciplinas correlatas

que permitam aprofundar a discussão sobre o tema e fomentar a interdisciplinaridade na aula.

Na segunda brecha citada na entrevista por P17 a qual se refere a padrões de beleza, observamos a atitude curricular do docente e sua preocupação em desconstruir o estereótipo de padrão de beleza feminino da sociedade brasileira que afetaram suas alunas através da iniciativa de levar um vídeo de um curta-metragem em espanhol (*La suerte de la fea*) cuja protagonista queria baixar de peso e em seu desejo tão grande invoca uma fada madrinha que lhe concederá três desejos. Essa história mistura o culto a beleza física, a bulimia e o humor. Além disso o docente comentou:

Pedi para elas fazerem um levantamento com outras alunas do IF como se sentiam sobre os padrões de beleza então **propus** que elas **fizessem vídeos ou curta-metragem relatando esses depoimentos sobre padrões de beleza coletados entre a alunas do IF**. Isso foi uma forma de avaliação do bimestre. Teve um grupo que fez uma **campanha publicitária** como se fosse um **cartaz para alertar** como não ceder a essas imposições. As alunas elaboraram várias perguntas relacionadas a padrões de beleza, **levaram uma caixa e dentro tinha um espelho** para quem participava da pesquisa ao final olhar para si mesmo. **Quando as pessoas quando se olhavam sempre tinham uma reação**. Tudo isso foi ideia das alunas. Eu acho que isso tem tudo a ver com o **letramento** pois você **promove a inquietação a problematização no aluno e ele age**, ele é o protagonista. Eles são inseguros com a autoestima afetada por isso é muito importante trabalhar isso. Trabalhei mais a questão da **críticidade** com o segundo ano. A turma de primeiro era muito grande então não dava para discutir muito. A quantidade de alunos é um ponto que eu acho muito relevante. É difícil você trabalhar o letramento crítico com uma sala muito grande. .(Trecho de entrevista com P17).

Observamos que o docente propôs aos alunos que gravassem vídeos com depoimentos sobre padrões de beleza como forma de avaliação da etapa. Quanto ao formato do vídeo, os alunos tiveram liberdade de criá-lo como quisessem, então surgiram ideias diversificadas desde campanha publicitária para alertar sobre a imposição do padrão de beleza até iniciativas de auto aceitação como a proposta da caixa com espelho para promover uma reflexão crítica sobre si mesmo.

Destacamos também na fala de P17 sua concepção sobre letramento crítico que está relacionada a “promover a inquietação e a problematização no aluno”, ou seja, próximo a uma perspectiva sociocultural de letramento crítico conforme o docente já havia exposto no questionário, confirmando a resposta dada no outro instrumento de coleta de dados.

Pode-se ampliar a proposta do docente diante da brecha sobre padrões de beleza desenvolvendo projetos interdisciplinares e integrados com disciplinas como Educação

Física e Biologia, por exemplo, abordando questões referentes a saúde, a ingestão de alimentos e a importância da realização de atividades físicas para manutenção do corpo saudável. E, se possível relacioná-las com áreas técnicas como agropecuária, alimentos e química, se o campus ofertar esses cursos técnicos integrados ao ensino médio, para promover de fato um currículo integrado em que o letramento crítico perpassasse outras áreas do conhecimento e eixos formativos como uma perspectiva de ensino ampla que atende as necessidades da formação humana e integral desejada pela Rede Federal.

4.5 As concepções dos entrevistados e suas práticas de ensino

Elaboramos um quadro com as categorias de análise utilizadas para comentar os aspectos comuns entre os docentes entrevistados, se eles se apropriam das concepções presentes no campo teórico, dos documentos prescritivos ou dos livros didáticos e traçar algumas considerações finais.

Quadro 24 – As categorias analisadas e as respostas dos entrevistados

Categorias de análise	P5	P6	P16	P17
Concepção de leitor crítico	Concepção sociocultural	Concepção sociocultural	Concepção sociocultural	Concepção sociocultural
Concepção de Letramento crítico	Concepção crítica sociocultural	Nenhuma	Concepção Interpretativa	Concepção crítica sociocultural
Abordagem de ensinar ou perspectiva de ensino declarada	Gramatical-comunicativizada	Gramatical-comunicativizada	LC integrada a outras	LC integrada a outras
Concepção do professor sobre ensinar língua estrangeira	Oferecer possibilidade de transformação do contexto	Transmitir conhecimento, desenvolver habilidades	Proporcionar condições, oferecer possibilidade de transformação do contexto	Proporcionar condições, oferecer possibilidade de transformação do contexto

Estratégias mobilizadas durante as atividades	Leitura de imagens, respostas pessoais, aprender novas palavras, leitura em voz baixa, leitura em voz alta, <i>scanning</i> , reflexão crítica	Localizar informações no texto, respostas pessoais, inferência, discussão em grupo sobre o tema, produção escrita	Aprender novas palavras, respostas pessoais, discussão em grupo sobre o tema, construir significado, leitura de imagem, reflexão crítica, produção escrita	Leitura de imagens, discussão em grupo, respostas pessoais, reflexão crítica, produção escrita, Construir significado
Brechas	Padrões de beleza <i>Enlaces</i>	Consumismo e meio ambiente <i>Enlaces</i>	Discriminação e diversidade étnico racial <i>Enlaces</i>	Tipos de família e padrões de beleza <i>Enlaces</i>
Atitude curricular	Mediador, questionador, Observador	Treinador linguístico, mediador	Mediador, questionador	Mediador, questionador

Fonte: elaborado pelo autor.

Quando comparamos apenas os docentes entrevistados entre si, observamos que todos possuem uma concepção de leitor crítico a partir de uma perspectiva sociocultural da leitura, conforme definido por Cassany (2006, 2010), considerando o procedimento adotado para obtenção do significado do texto. Portanto, quanto a concepção de leitor crítico que embasa a prática de ensino dos entrevistados há uma convergência de respostas em direção a uma concepção de leitura que mobiliza outros conhecimentos e habilidades do sujeito além daqueles presentes nas dimensões linguísticas e psicolinguísticas. Essa perspectiva de leitor crítico está em consonância com o que sugere os documentos oficiais e os livros didáticos de espanhol do PNL D LEM 2015 e 2018. Portanto, “se observa uma afinidade teórica entre os documentos já que eles partem de pressupostos coerentes com uma visão sócio interacionista de linguagem e de aprendizagem” (O’Kuinghttons, 2016, p. 283), assim como os princípios teóricos do letramento crítico que compreende a aprendizagem como uma prática social.

No que se refere a concepção de letramento crítico há uma divergência de respostas: dois professores (P5 e P17) têm concepções de letramento crítico mais próximo a uma perspectiva crítica sociocultural de acordo com Cassany (2006, 2010) que se baseia na construção social do sentido do texto, um docente (P16) apresenta uma concepção de letramento crítico mais próxima a perspectiva interpretativa que é baseada nos processos cognitivos de compreensão, ou seja, um nível de compreensão mais elevado o que também pode ser confundido com a leitura crítica e um professor (P6) não apresentou nenhuma resposta sobre sua concepção de letramento crítico pois afirmou não conhecer essa perspectiva de ensino. Essa divergência de respostas deixa evidente que o conceito

de letramento crítico como prática social da leitura e da escrita não foi apropriado pelos docentes por isso não aparece com clareza em suas respostas tampouco se faz presente nas práticas de ensino de língua espanhola. O que sugerimos não é a substituição de uma concepção de leitor crítico e letramento crítico por outra, mas a incorporação de novas estratégias de ensino que contribuam para a formação cidadã e crítica do aluno alinhando-se a proposta de ensino da Rede Federal.

Quanto a própria abordagem de ensinar língua espanhola, dois professores consideram que sua abordagem é gramatical-comunicativizada (P5 e P6) e os outros dois (P16 e P17) afirmam integrar outras abordagens de ensino ao letramento crítico. Portanto, a partir das respostas dos participantes concluímos que também não há uma consonância quanto a abordagem de ensino empregada na aula de espanhol nos IFs, porém, destacamos que há uma tentativa em promover o agenciamento crítico nos alunos em alguns momentos, conforme relatado pelos professores. Mesmo aqueles que assumem uma abordagem gramatical-comunicativizada reconhecem a importância de formar leitores crítico em língua espanhola. Logo, concluímos que os professores entrevistados têm a mesma concepção sobre leitor crítico, mas, concepções diferentes sobre letramento crítico. O fato da gramática ainda estar presente na fala e na abordagem de ensinar dos professores revela o descompasso entre o que expressam os documentos oficiais, os livros didáticos aprovados pelo PNLD LEM e o que acontece na prática dentro da sala de aula.

Destacamos que todas as brechas apontadas pelos docentes entrevistados estão nos livros didáticos da coleção *Enlaces* do PNLD LEM 2015, que embora assuma o letramento crítico como um dos princípios teóricos orientadores da coleção observamos que essa concepção teórica não se reflete em todas as atividades propostas. As análises evidenciaram que os professores ainda acreditam que precisam de temas “polêmicos” para trabalhar a luz do letramento crítico na formação de leitores críticos nas aulas de língua estrangeira.

Ao dar ênfase ao tema da brecha observamos que aspectos fundamentais para formação do leitor crítico são deixados à margem tais como elementos relacionados a produção e circulação dos textos (origem, suporte), a construção interna/externa (disposição gráfica, argumentos, pontos de vistas, valores, etc.) e a recepção (interlocutor, contexto). Nesse sentido, acreditamos que a atitude curricular deve ir além da discussão sobre o tema ou o conteúdo do texto e a da manifestação de opinião do aluno para trabalhar de fato o tema socialmente relevante como um artefato cultural considerando sobretudo as peculiaridades da cultura hispano-americana. No que se refere a atitude

curricular dos entrevistados percebemos que os docentes exerceram vários papéis na aula de língua espanhola, entre eles destacamos o de mediador e questionador como fundamentais para formar leitores críticos. Notamos um esforço por parte desses docentes em assumir esse papel.

Acreditamos que o ensino médio integrado mais do que qualquer outra modalidade de ensino pressupõe e requer a atitude curricular docente na formação crítica e cidadã integrando os conhecimentos para promover a formação integral do aluno. E destacamos a importância do papel da língua estrangeira no desenvolvimento da consciência crítica do aluno a respeito da heterogeneidade e diversidade sociocultural e linguística. Ou seja, fica evidente o papel da língua espanhola como um componente curricular com função educacional e formativa que permite construir uma visão ampla de aprendizagem de língua.

Considerações finais

Após as leituras teóricas e as análises realizadas e levando em consideração nossa primeira pergunta de pesquisa¹⁷⁸, é possível afirmarmos que a maioria dos professores participantes da pesquisa possui uma concepção de leitor crítico a partir de uma perspectiva sociocultural da leitura, que concebe a leitura como prática social que tem seu significado construído pelo leitor no seu contexto social questionando relações de poder e problematizando a realidade, conforme definido por Cassany (2006, 2010). Essa concepção de leitor crítico vai ao encontro do que preconizam os documentos que orientam o ensino de línguas e os livros didáticos assim como a formação integral e humana que se espera no ensino médio integrado da Rede Federal.

Sobre a concepção de letramento crítico dos docentes, observamos que treze participantes expressaram em suas respostas elementos relacionados a uma concepção crítica de letramento crítico, que de acordo com Cassany (2006, 2010) está relacionada a uma orientação sociocultural da leitura e da escrita que levam o aluno a refletir criticamente o lugar que ocupa na sociedade. Esse número corresponde a menos da metade do total de respondentes (trinta e um). Os outros docentes possuem uma concepção de letramento crítico mais próximo a uma perspectiva interpretativa e tradicional, ou seja, apresentam elementos como nível de compreensão elevado do texto e interpretação correta, portanto, essas concepções estão relacionadas a processos mais cognitivos que sociais de construção do sentido.

Logo, essas concepções tradicionais e interpretativas devem refletir-se na prática de ensino com a realização de exercícios gramaticais, estruturais, entre outros elementos e na manutenção de uma abordagem tradicional de ensinar língua estrangeira. Há também os que não responderam. Dessa forma, concluímos que ainda não houve, na maioria do grupo investigado, apropriação da concepção teórica sobre letramento crítico como prática social da leitura e da escrita. Apenas um pequeno grupo de professores expressou ter se apropriado dessa concepção de letramento crítico.

No que se refere às estratégias utilizadas pelos professores para promover o agenciamento crítico dos alunos, podemos destacar inicialmente a percepção das brechas

¹⁷⁸ Nossa primeira pergunta de pesquisa é: “Quais concepções sobre leitor crítico e letramento crítico embasam as práticas de ensino de um grupo de professores de espanhol da Rede Federal? Quais estratégias esses professores utilizam para desenvolver o letramento crítico nos alunos?”

propiciadas pelas atividades do livro didático do PNLD LEM 2015; a atitude curricular docente diante dessas brechas, que em geral foram atitudes de questionamento, mediação e problematização diante do tema; a preparação e a escolha de materiais didáticos além do livro do PNLD como vídeos, músicas, filmes relacionados ao tema da brecha e o desenvolvimento da agência do aluno.

Observamos nas respostas dos docentes entrevistados iniciativas como discussão em grupo e problematização de temas sensíveis relacionados a realidade dos alunos tais como padrões de beleza, constituição familiar, consumismo, meio ambiente, discriminação e política de forma a desenvolver a autonomia e empoderamento do aluno. Também destacamos a realização de atividades em grupo que promovem a reflexão crítica e a conscientização como a confecção de cartazes e a elaboração de vídeos por parte dos alunos. Sobre a agência observamos que os professores consideram que os alunos desenvolvem a criticidade na medida em que desconstruem paradigmas e discursos hegemônicos e os reconstruem atribuindo sentido a partir do seu contexto.

Podemos dizer então que não há um consenso quanto à perspectiva de ensino de língua espanhola adotada pelos professores da Rede Federal no ensino médio integrado, embora todos façam uso de livros didáticos que assumem a perspectiva dos letramentos. No entanto, muitos reconhecem que o letramento crítico, integrado ou não à outras abordagens de ensino atendem as necessidades de formação humana e integral desejada, embora assumam outra abordagem de ensinar. Sendo assim, observamos um esforço por parte de todos os docentes em tentar praticar alguns dos princípios do letramento crítico em suas práticas de ensino para formar leitores críticos na aula de espanhol como língua estrangeira nos IFs.

Com relação à nossa segunda pergunta de pesquisa¹⁷⁹, as brechas apontadas pelos docentes participantes da pesquisa de forma geral foram atividades propostas pelo livro didático do PNLD LEM 2015 relacionadas a temas sensíveis e de relevância social (padrões de beleza, consumismo, meio ambiente, ditadura, discriminação, constituição de família). A partir da descrição que o docente fez do desenvolvimento da atividade pudemos analisar a atitude curricular dele diante da brecha para promover o agenciamento crítico do aluno.

¹⁷⁹ A segunda pergunta de pesquisa é: Quais são as “brechas” apontadas por estes professores em atividades propostas pelos livros didáticos do PNLD LEM 2015 de Espanhol para o desenvolvimento da “atitude curricular” na formação de leitores críticos? O que as caracteriza como “brechas”?

As atividades citadas dos livros didáticos e analisadas podem ser consideradas como brechas pois foram oportunidades que emergiram durante a prática de ensino de espanhol para problematizar e desconstruir alguns paradigmas e discursos sobre os temas trabalhados nos exercícios que levaram o aluno a reflexão crítica e a ressignificação dos sentidos do texto de acordo com seu contexto. Ou seja, levaram os alunos a desconstruir e a reconstruir sentidos e representações.

Portanto, concluímos a partir dos dados coletados que apenas nove professores identificaram essas brechas no livro didático e aproveitaram essa oportunidade para aplicar os princípios do letramento crítico na formação de leitores críticos. É importante destacar que reconhecemos que tais brechas não dependem somente do material didático para emergirem uma vez que elas podem surgir na fala dos alunos ou na relação entre os alunos, o docente e o material. Verificamos também que as brechas não foram aproveitadas como esperado. No entanto, a atitude curricular só pode existir se houver a percepção por parte do professor das brechas pois o agenciamento crítico depende principalmente da postura do professor em relação as brechas.

Os resultados alcançados com as análises evidenciaram que o conceito de letramento se apresenta de forma polissêmica e bastante difusa no campo teórico assim como nos documentos que orientam o ensino de línguas no país e ainda é incipiente nos cursos formação inicial e continuada de professores o que acaba tornando este conceito “banalizado” entre os docentes, que os reproduzem sem grandes aprofundamentos teóricos. Isso confirma nossa hipótese inicial de que os professores não se apropriam das noções de letramento presentes no campo teórico mas da interpretação explícita ou subjacente desse conceito através dos livros didáticos e documentos curriculares.

Nossas análises sobre as concepções e práticas de um grupo de professores de espanhol de Institutos Federais apontam a necessidade de maior esclarecimento quanto ao conceito de letramento crítico entre os docentes participantes da pesquisa, já que alguns demonstraram desconhecimento sobre os princípios teóricos para o trabalho com essa perspectiva de ensino. Além disso, notamos que há um descompasso entre a proposta dos livros didáticos selecionados e a concepção dos docentes, o que demonstra a necessidade de avaliar a efetividade de programas como PNLD e outras políticas públicas de ensino de línguas no país.

Essa constatação implica também na necessidade de se repensar o currículo da Rede Federal e o processo de formação inicial e continuada de professores de língua

espanhola de forma que as concepções teóricas que fundamentam os documentos que orientam o ensino de línguas repercutam significativamente na formação docente para refletirem na concepção e atuação dos professores em sala de aula do ensino regular.

Concluimos, portanto, que é necessário estreitar as relações entre teorias e práticas a fim de diminuir o descompasso entre o que expressam os documentos oficiais, os livros didáticos, as pesquisas linguísticas e as práticas de ensino do professor. Acreditamos que os espaços de reflexão crítica na formação docente são capazes de transformar as práticas e ensino e tonar as ações dos professores mais informadas.

Também concluimos de que há, de certa forma, um consenso quanto ao tipo de leitor que se pretende formar nos documentos que orientam o ensino de língua estrangeira (BRASIL, 2006; 2018), nos documentos da Rede Federal e nos editais de coleções de livros didáticos do PNLD LEM 2015 e 2018): o leitor crítico.

As análises evidenciaram que a maioria dos professores participantes da pesquisa trabalha as atividades propostas pelos livros didáticos sem aproveitar as “brechas” que poderiam permitir a formação efetiva do leitor crítico em espanhol, o que parece confirmar nossa hipótese de que a implementação do letramento crítico, tal como proposto no campo teórico, depende mais da “atitude curricular” do professor (DUBOC, 2012) do que aquilo que o livro didático ou os documentos curriculares propõe. É importante destacar que os resultados obtidos nesta pesquisa não podem ser generalizados pois trata-se de estudo de caso com um grupo específico de docentes da Rede Federal. E concluimos também que é possível realizar um trabalho à luz do letramento crítico e formar leitores críticos na aula de língua estrangeira a partir das brechas do livro didático do PNLD LEM.

Embora as propostas curriculares e os livros didáticos assumam o letramento crítico como perspectiva de ensino, a maioria dos professores de espanhol que participou da pesquisa assume a abordagem comunicativa como principal perspectiva de ensino, integrada ou não à outras abordagens de ensinar, o que demonstra que a seleção de livros didáticos que consideram o letramento crítico como pressuposto teórico e pressupõe a formação de leitores críticos na aula de língua estrangeira não garante, em si mesma, a mudança da prática docente.

Constatamos que a opção pelo letramento crítico enquanto perspectiva para o ensino de língua espanhola no ensino médio integrado ao técnico na Rede Federal, integrada ou não às outras abordagens de ensino de línguas, atende em sua totalidade os princípios da formação que se deseja para essa modalidade de ensino, tanto em termos

epistemológicos, como pedagógicos e linguísticos. Além disso, o letramento crítico pode ser um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento de consciência crítica, levando os alunos a refletirem sobre seu lugar e papel em uma sociedade cada vez mais complexa.

Limitações, possíveis contribuições da pesquisa e encaminhamentos

Esta pesquisa não pretendeu esgotar o tema do letramento crítico como perspectiva de ensino de língua espanhola no ensino médio integrado dos IFs na formação de leitores críticos ou mesmo traçar um panorama sobre abordagens de ensino de línguas e atitudes curriculares docente mais adequadas na formação de leitores críticos na aula de língua estrangeira.

Reconhecemos que é um grande desafio trabalhar com concepções de língua e linguagem, letramento, leitor crítico, aprender e ensinar língua estrangeira a partir das vozes dos professores participantes da pesquisa através de questionário e entrevistas, pois quando analisamos a representação que o próprio docente faz de sua prática de ensino podemos incorrer em uma análise limitada ao render-se a verossimilhança dos fatos narrados.

Portanto, uma das limitações da pesquisa diz respeito aos próprios instrumentos de coleta (questionário e entrevistas) e aos tipos de dados com os quais pudemos contar, pois permitem um acesso limitado àquilo que os professores declaram compreender e realizar e não àquilo que, de fato, pode ocorrer nas situações de ensino.

Contudo, consideramos importante, em um momento histórico como o que vivemos no Brasil, de crises e incertezas quanto ao ensino de língua espanhola na educação básica, dar voz aos professores, analisar suas concepções e conhecer as estratégias de resistência que estão utilizando para re(e)xistir.

Além disso, problematizar livros didáticos avaliados pelo PNLD, que se apresenta como incerto para os próximos anos pelo menos no caso do espanhol, pode ser uma contribuição para que gerações futuras de professores saibam da importância de uma política pública como essa para o país. Tendo em vista a suspensão da aquisição e distribuição das obras de Língua Espanhola do PNLD LEM 2020 o qual não prevê a inscrição e a escolha de obras de língua espanhola, fica evidente que, atualmente, o governo federal apoia apenas os estudos de língua inglesa como língua estrangeira moderna nas escolas regulares excluindo qualquer possibilidade de plurilinguismo e consequentemente de permanência do espanhol nas escolas regulares. Dessa forma cabe

aos professores cada vez mais a tarefa de trabalhar nas brechas da sala de aula e dos materiais didáticos para formar leitores críticos nas aulas de língua estrangeira e reivindicar por políticas linguísticas que prezam pela formação crítica do aluno.

Essa pesquisa é uma pequena contribuição para os estudos sobre letramento crítico e o ensino de língua espanhola no Brasil, que são escassos quando comparados aos estudos de língua inglesa, principalmente se consideramos o contexto do ensino médio profissionalizante da Rede Federal.

Ainda faltam pesquisas em relação à formação e atuação docente em contextos de educação profissional e esse tema nos cursos de licenciatura é quase inexistente. Esperamos que este estudo possa contribuir para pesquisas futuras sobre o letramento crítico como perspectiva de ensino de línguas estrangeiras e sobre a atuação docente no ensino médio integrado ao técnico e em outros cursos profissionalizantes.

Como encaminhamentos futuros, esperamos que as reflexões propostas nesta tese ganhem novos desdobramentos e não se encerrem aqui. O projeto formativo proposto pela RFEPCT é o de promover a formação do trabalhador vinculada à formação cidadã de forma indissociável através do ensino médio integrado e de que cabe ao professor através de suas escolhas teórico-práticas viabilizar esse projeto formativo.

Nesse sentido, uma de nossas ações com a finalização do doutorado e com a retomada de nossa função como docente da Rede Federal será a proposição de um curso de formação continuada a professores sobre aspectos abordados na pesquisa (concepções teóricas sobre leitor crítico e letramento crítico além de possíveis brechas em livros didáticos e na aula de língua estrangeira)

Consideramos que dessa forma, a partir dos resultados de nossa pesquisa, os professores possam despertar consciência sobre as possibilidades oferecidas pelas “brechas” (Duboc, 2012) dos livros didáticos na problematização sobre língua e cultura em sala de aula, pois concordamos com a autora quanto ao fato de que “é a atitude docente sobre essas brechas no currículo que irão possibilitar o agenciamento crítico” (Duboc, 2012, p. 95).

Esperamos também que os resultados possam contribuir para uma possível reformulação na estrutura dos cursos de formação de professores aproximando teoria e prática e incluindo práticas reflexivas críticas para que os docentes consigam transformar a teoria em prática na sala de aula.

Esperamos que pesquisas futuras busquem analisar as relações entre teorias e práticas no ensino de língua estrangeira no contexto da educação profissional a fim de encontrar maneiras de diminuir o descompasso entre o que se diz e o que se faz na sala de aula.

Há também uma lacuna de se avaliar os efeitos de um curso de formação de professores que faça uso de práticas de reflexão crítica aproximando teoria-prática e, mais especificamente, sobre o contexto do ensino de línguas no ensino médio integrado e da atuação do professor na Rede Federal.

É necessário que se amplie a discussão sobre quais perspectivas de ensino podem ser adotadas nessa modalidade de ensino visando uma formação integral do aluno tanto para o mercado de trabalho como cidadão que promova de fato um currículo integrado. Não podemos esquecer a relação entre a formação e a atuação dos docentes de línguas nos institutos federais de ensino, o que também é um assunto para pesquisas futuras pois, conforme verificamos, a maioria possui uma dupla habilitação sendo, portanto, “obrigados” a ministrar aulas de língua estrangeira para completar a carga horária de língua portuguesa e vice-versa.

Além disso, algo interessante a se aprofundar em pesquisas futuras seria a noção do letramento crítico ser ou não uma proposta pedagógica, uma abordagem de ensinar ou uma epistemologia que orienta as propostas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, S. da Silva. O espanhol nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFCE. *In: SILVA JUNIOR, A.F. da (Org.) Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiências didáticas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ALLWRIGHT, D. **A morte do método.** (Trad.) POMPEU, S.C. Revista Horizontes de Linguística Aplicada. 2 (jul. 2004). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004., pp.21-29.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A abordagem orientadora da ação do professor. *In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org). Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.* Campinas: São Paulo, Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. *In: Almeida Filho, J.C.P. (Org.). O professor de língua estrangeira em formação.* Editora Pontes: Campinas, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1979. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil. **História do Ensino de Línguas no Brasil HELB.** Ano 4. Nº4. 1/2010. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/144-breve-historico-da-abobreve-historico-da-abordagem-gramatical-e-seus-matizes-no-ensino-de-linguas-no-brasil>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Quatro estações no ensino de línguas.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2ª.edição, 2012.

ALVAREZ, M.L.O. A (des)valorização do ensino de espanhol o Brasil. *In: MIRANDA, C. (Org.). La lengua española en Brasil – enseñanza, formación de profesores y resistencia.* Colección Complementos. Ministerio de Educación Cultural y Deportes. Brasília, DF: Conjería de Educación, 2018.

ARAÚJO, A.C; SILVA, C. N.N. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília, Ed. IFB, 2017.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. *In: Barros, C. S. e Costa E. G. M. (Ed.), Espanhol: ensino médio. Coleção explorando o ensino.* Brasília, Brasil: Ministério da educação, Secretaria da educação. 2010. (pp.119-136).

BARROS, C.S; COSTA, E.G.M.(Coords.). **Espanhol: ensino médio.** Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2010.

BARTON, D; HAMILTON, M. Literacies practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K.A. da. **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

BEDIN, M.C. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades**. Tese de doutorado apresentada a Faculdade de Educação da USP São Paulo, 2017.

BENEDINI, L. C. A. O; GREGOLIN, I. V. Letramento crítico: uma proposta de abordagem para o ensino de língua espanhola. **Revista Ecos**, v.23 (n.2). 197-214. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/2687/2197>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

BEZERRA, D.S. **Ensino Médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. IFRN Editora, Natal, 2013.

BEZERRA, D. S. Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: (des)encontros no Ensino Médio Integrado ao Técnico. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 101-118, jan./abr. 2015.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015 – Língua Estrangeira**. Brasil, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015> . Acesso em: 01 de junho de 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras..** Brasil, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. (pp127-164). Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.Pdf. Acesso em: 01 de junho de 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasil, Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf . Acesso em: 01 de junho de 2018.

BRASIL. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, STF/ Secretaria de Documentação, 2017(a). Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Aceso: 02 de abril de 2019

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 20 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso: 2 de abril de 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm>. Acesso em 2 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei 11.161**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 8 de agosto de 2005, p.1.

BRASIL. **Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 de setembro de 2016, Seção I, p.1

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: Acesso em: 06 jan. 2019

BRASIL. **Resolução nº163/2017, de 28 de novembro de 2017**. Aprova diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/o-que-e-rss/2-uncategorised/197-resolucoes-2017>. Acesso em 11 de abril de 2019.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina curricular Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, 2011.

CACERES, G.H; LABELLA-SANCHEZ, N. Experiências de ensino de espanhol por meio de gêneros de texto nas modalidades subsequente e integrada no IFRS. *In: SILVA JUNIOR, A.F. da (Org.) Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiências didáticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

CALDAS, B; GIL, G; OLIVEIRA, R; O ensino de espanhol no IFRJ: desafios e propostas. *In: SILVA JUNIOR, A.F. da (Org.) Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiências didáticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

CASSANY, D. **Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo**. (s.d.) Disponível em: http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/presen_tacion_DanielCassany.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

CASSANY, D. **Tras las líneas**. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, D. & CASTELLÀ, J. Aproximación a la literacidad crítica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dez. 2010.

CASSIANO, C. C. F. **Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições políticas públicas, editoras, escola**. Dissertação (Mestrado em

Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CELANI, M. A. A. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. *In*: CELANI, M.A.A.(org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010a, p. 129-140.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. **Reading Online**, 4(9) 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: 20 fev. 2018.

CODEGLIA, A. F. Letramento Crítico e Ensino de Língua Espanhola: Analisando atividades de leitura do livro *Cercanía Joven*. **Revista Porto das Letras**, Vol 01, nº2, fev 2016.

CODEGLIA, A. F.. **Livros didáticos de espanhol aprovados pelo PNLD 2015: análise de atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico**. 2016. Dissertação. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte. 2016.

COIMBRA, L. *et.al*. **Cercanía Joven: espanhol**. Rio de Janeiro, Brasil: Edições SM, 2013.

COMBER, B. Critical literacies and local action: teacher knowledge and new research agenda. *In*: COMBER, B. SIMPSON, A. (Ed). **Negotiating critical literacies in classrooms**. New Jersey: Lawrence Associates Publishers, 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, B; KALANTZIS, M. **New learning: elements of a Science of education**. Australia: Cambridge University Press, 2008.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA, E. G. de M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

COSTA, E. G. M. **O Papel do Livro Didático de Espanhol na Formação do Leitor Crítico**. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2029.pdf>. Acesso em 04 de fevereiro de 2016.

COSTA, E.G.M. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? **Revista X**. Vol.1, nº 1, 2011. Letramento Crítico e Multiletramentos – dossiê especial. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/issue/current>. Acesso em 04 de fevereiro de 2016.

COSTA, E.M; FREITAS, L.M.A. Política educativas e o espanhol na educação brasileira: entrevista a Elzimar Goettenauer de Marins Costa. **Abehache – Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, nº12, 2º semestre de 2017. Disponível em: <http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/article/view/224>. Acesso em 01 de abril de 2019.

COSTA, E.G.M. A formação do leitor crítico: contribuições dos livros didáticos de espanhol. *In: Se hace el camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. BARROS, C. S.; COSTA, E. G.M. (Orgs.). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012

CRISTOVÃO, V.L.L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. *In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org) A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

CRESSWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, C.A.R; LOURENÇO.T.A. A língua espanhola e o currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica: del dicho al hecho. *In: SILVA JUNIOR, A.F. da (Org.) Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiências didáticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

CURBELO, R. M. M. P. DE. **Tras las líneas: aspectos dialógicos no desenvolvimento da leitura e letramento crítico em espanhol como LE**. 19/06/2013 123 f. Mestrado em LETRAS E LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Goiás , 2013.

DAMASSEN, A. P. **A perspectiva do letramento crítico no ensino de espanhol instrumental: discutindo caminhos para a criação de materiais de ensino**. Pelotas: UCPEL, 2016.

DUARTE, S. M.X; MARCUSCHI B. Documentos oficiais do ensino médio e a formação do leitor. **DLCV**. João Pessoa, v.8, n.1, jan/jun 2011, 39-56.

DUBOC, A.P.M. **Atitude curricular: letramento crítico nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. 258f. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Faculdade de Filosofia, letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2011.

DUBOC, A.P.M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. *In: TAKAKI, N.H.; MACIEL,R.F. (Org.). Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2ª.edição, 2015, p. 209-230.

DUDAS, T.L. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente. *In*: CELANI, M.A.A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2ª.edição, 2010.

DUTRA, D.; MELLO; H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. *In*: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua. 2004.

ERES FERNÁNDEZ, I. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. *In*: MIRANDA, C. (org.). **La lengua española en Brasil. Enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2018, p. 9-18. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2018/publicaciones/la-lengua-espa-ola-en-brasil-2018/la-lengua-espa%C3%B1ola-en-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

FDE/CONIF. **Parâmetros Gerais do Currículo Integrado na Rede Federal de EPCT (MINUTA)**. 2017. Disponível em: <http://www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/MINUTA-PARAMETROS-CURSOS-INTEGRADOS-RedeF-EPCT.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2019.

FDE/CONIF. **Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Set 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/0cd97af4-bad5-b347-4869-7293ac87eb69>. Acesso em 03 de abril de 2019.

FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C.J. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FISHMAN, J. A. **Social linguistics: a brief Introduction**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo. Loyola, 2009. 19ª. Edição. Original 1971.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, P. **Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf Acesso em: 19.set.2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In Frigotto, G. *et al* (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez. 2005.

GEE, J. P. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 720, 1986.

GEE, J. P. Social Linguistics and Literacies. **Ideology in Discourses**. Londres: Falmer Press. 1990.

GEE, J. P. Critical issues: reading and the new literacy studies: reframing the national academy of sciences report on reading. **Journal of Literacy Research**, v. 31, n. 3, p. 355-374, set. 1999. Disponível em: <http://jlr.sagepub.com/content/31/3/355>. Acesso em: 12 set.2014.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: editora Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning**. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc. 1988.

GIROUX, H.A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed. 1992.

GREEN, B. Reading with an attitude; or deconstructing “critical literacies” response to Alan Luke and Peter Freebody. In S. Muspratt, A. Luke, & A. Freebody (Eds.), **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice** (pp. 227-242). Sydney: Allen & Unwin. 1997.

GONZALÉZ, N.T.M. Iniciativas para implantação do espanhol: a distância entre o discurso e prática. **Coleção explorando o ensino – espanhol: ensino médio**. V16. Brasília. Ministério da Educação. SEB, 2010.

GUIMARÃES, H.M. Concepções, crenças e conhecimento — afinidades e distinções essenciais. **Quadrante**, Vol. XIX, N° 2, 2010. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11019/1/ConcepCrenConhec_Quadrante_pp81-102.pdf. Acesso em 04 de outubro de 2019.

JACINTO, M. **Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação**. Departamento de Educação Básica. Lisboa, 2003.

JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: novos sentidos para sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

JESUS, D.N.S; GATTOLIN, S.R.B. Letramento e formação inicial e contínua de professores de línguas estrangeiras. *In: ROCHA, C.H; MACIEL, R.F. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas***. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª.edução 2015.

JORDÃO, C.M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Rev. Letras & Letras**, v26, n2, p.427-442, jul-dez 2010.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, Pedagogia crítica e Letramento Crítico – farinha do mesmo saco? *In: HILSDORF, C; MACIEL, R. (Orgs.).**Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas***. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33. 2ª.edição. Campinas, SP : Pontes Editores, 2015.

JORDÃO, C.M. O que todos sabem...ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop** (Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) 12/2007, pp.21-46.

JORDÃO, C.M. No tabuleiro da professora tem...letramento crítico? *In: JESUS, D.M. (ORG). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas***. Novas Perspectivas em linguística aplicada, vol 47 Campinas SP: Pontes Editores, 2016.

JORDÃO, C. M. MARTINEZ, J. Z. MONTE MÓR, W. (Orgs.) **Letramentos em prática na Formação inicial de professores de inglês**. 2ª.edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

KINCHELOE, J.L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed. 1993.

KLEIMAN, A.B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **The postmethod condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching**. TESOL Quartely, Georgia, US, 1994, v28, n.1, pp.27-43.

LABELLA-SANCHEZ, N. **Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-

Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2016.

LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 3ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LANKSHEAR, C. (Ed.). **Changing literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices & classroom learning**. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. “Sampling the new in New Literacies”. *In*: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds) **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p.1-24.

LEFFA, V. **Ensino de língua: presente, passado e futuro**. Revista de Estudos Linguísticos. Belos Horizonte, v 20, n 2,, p. 389-411, jul/dez 2012.

LUKE, A. Foreword. *In*: McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. **Critical literacy: enhancing students’ comprehension of text**. New York: Scholastic, 2004.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical Literacy and the Question of Normativity. *In*: MUSPRATT, S., LUKE, A., FREEBODY, A. (eds.) **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Sydney: Allen & Unwin, 1997.

MACHADO, K. R. A.; FREITAS, S. A. Contribuições do sociointeracionismo bakhtiniano e da Análise do Discurso de linha francesa ao ensino de linguagens. *In*: **Série-Estudos — Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 36, pp. 49-62, jul./dez.2013.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. *In*: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.) **A formação dos professores como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MANTOVANI, K. P. **O programa nacional do livro didático – PNLD – Impactos na qualidade do ensino público**. Dissertação de Mestrado, UFPR: Curitiba, 2009.

MARINHO, M. Livro didático: uma possibilidade de formação do professor?. *In*: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**, 2002, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Brasília: MEC, SEF, 2001. v. 1. p. 289-292.

MARQUES, A. N. **O PNLD LEM 2012 sob a perspectiva do letramento crítico**. 2014. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Central UFPR. 2014.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa.** Educação & Formação, v. 1, p. 20-31, 2016. Disponível em:

<http://www.seer.uece.br/?journal=Redufor&page=article&op=view&path%5B%5D=1893>. Acesso em: 16 jan. 2019.

MATTOS, A.M. de A (Org.) **Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI.** Dossiê Especial. Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, voll, 2011.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário.** Porto Alegre: Artmed. 1997.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MENEZES DE SOUZA, L.M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas.** Publisher: Paco Editorial, Editores: Ruberval Maciel, Vanessa Araújo; 2011, pp.328.

MINATTI, J.P. A formação contínua: implicações para a formação do professor multiplicador. *In*: CELANI, M.A. (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 2ª. Edição 2010.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução.** D.E.L.T.A. v10, n 2, 1994.

MONTE MÓR, W. A formação de professores e alunos na sociedade digital: políticas e práticas educacionais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. *In*: DALBEN, A. I. F. *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 577-594. (Coleção Didática e Prática de Ensino)

MONTE MÓR, W. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views. *In*: GONÇALVES, G. R. *et al.* (Org.). **New Challenges in Language and Literature.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 177-188.

MONTE MÓR, W. Linguagem tecnológica e educação. Em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.). **Ensino de língua. Das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 171-190.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F.; (Orgs). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª.edição, 2015.

MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: **Se hace el camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. BARROS, C. S.; COSTA, E. G.M. (Orgs.). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M. MARTINEZ, J. Z. MONTE MÓR, W. (Orgs.) **Letramentos em prática na Formação inicial de professores de inglês**. 2ª.edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, pp. 315-335.

MOREIRA, H. N. **As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora: um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol língua estrangeira**. 30/04/2013 174 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza. 2013.

MUNAKATA, K. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**, 2002, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC/SEF, 2001. v. 1. p. 89-94.

NASCIMENTO, R.O. O ensino/aprendizagem de espanhol no Instituto Federal Baiano: das fissuras as potencialidades. In: SILVA JUNIOR, A.F. da (Org.) **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiências didáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

NORTE, Mariângela B; MESSIAS, Rozana A. L. Perspectiva sócio-interacionista: implicações para o ensino de LE. In: NORTE, M. B; MESSIAS, R. A. L. **Formação Docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio [recurso eletrônico]**. São Paulo: REDEFOR/Unesp, 2011.

O'KUIINGHTTONS, M. F. M. El libro didáctico de español en Brasil: logros y dificultades en la formación ciudadana y crítica del alumno. In: SANTOS, N.M.B; CARDENAS, M.L.C. (Coord.) **Investigaciones sin fronteras: temas nuevos y perdurables en lenguas extranjeras**. 1ed. México. D.R. © Universidad Veracruzana, 2016.

OLIVEIRA, E. M. P. DE. **Ensino de língua espanhola pela perspectiva do letramento crítico: um possível caminho para compreender as diferenças**. 2015. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

OLIVEIRA, L.A. A vida e a morte dos métodos. *In: Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, M. do S. **Gêneros textuais e letramento**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil. Vol. 10, n.2, abril-julho 2010, pp.325-345.

OSMAN, S.*et al.* **Enlaces**. São Paulo, Brasil: Macmillan, 2013.

PAYNE, G.; PAYNE, J. **Key concepts in social research**. London: Sage Publications, 2004.

PEIXOTO, F. B. O. **O letramento multimodal crítico e a interculturalidade no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE): uma análise do livro didático Cercania Joven**. 29/03/2018 211 f. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Pau dos Ferros. 2018.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p.67-84.

PEREZ GOMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PINHEIRO, M. S. **Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol no ensino médio de uma escola pública de Fortaleza CE.** 04/11/2016 316 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Centro de Humanidades. 2016.

PINTO, E.de C. **Reflexões a partir da perspectiva dos letramentos críticos: a experiência em aulas de língua espanhola no CEL-SP**. Dissertação de Mestrado Defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística PPGL da UFSCar, 2016.

PRABHU, N.S. There is no nest method-why? **TESOL Quartely**, vol 24, n2, Summer 1990, pp.161-176.

RAMOS, M.N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In: ARAÚJO, A.C; SILVA, C. N.N. (Orgs.) Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília, Ed. IFB, 2017.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In Frigotto, G. et al (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez. 2005.

RAJAGOPALAN, K. Letramento e pensamento crítico. *In:* (Org) C. M. Jordão; J. Z. Martinez; W. Monte Mór. **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª. Edição, 2019.

REIS, I.M. Ensino de espanhol no IFMG, campus Betim: desafios e perspectivas. *In:* SILVA JUNIOR, A.F. da (Org.) **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiências didáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

REIS, I.M. **O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico: um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2017.

ROCHA, C. H. & FRANCO MACIEL, R. (Org). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol 33. Campinas, SP. Pontes Editores. 2ª. Ed. 2015.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

ROJO, R.H.R; **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RODRIGUES, F. dos S. C. **Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira**. Coleção explorando o ensino – espanhol: ensino médio. V16. Brasília. Ministério da Educação. SEB, 2010.

ROMERO, T.R.S. Características linguísticas do processo reflexivo. *In:* MAGALHÃES, M.C.C. (Org) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, R. C. dos. **Leitura em espanhol língua estrangeira: análise crítica do livro didático** 17/10/2014. Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina. 2014.

SANTOS, J.D. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. *In:* **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20976/15292>. Acesso em 09 de abril de 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GULNDANL, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, n. 1, p. 1- 15, Jul. 169 2009. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf. Acesso em: 01 jan. 2018.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua – currículo, leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

- SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 21ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ªedição. São Paulo: Autêntica, 2016.
- SOUSA, R. O. **Ensino de espanhol para surdos/as na perspectiva do letramento crítico: identidade, inclusão social e questões pedagógicas'** 18/12/2017 185 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília. 2017.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press,1984.
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno, 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SCOLARI, Carlos A. Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación_ **Revista TELOS**, 103, 2016 pp. 13-23.
- SILVA, T.T. **Documentos de identidade uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autentica, 2010, 3ª. Edição.
- SILVA, I. V; MARTINS, R; MARTINS, R. O ensino de língua espanhola no Instituto Federal do Paraná através da perspectiva interdisciplinar: diálogos possíveis. *In*: SILVA JUNIOR, A.F. da (Org.) **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiências didáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- SILVA, C. R. Formas de usos dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? *In*: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**. Letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 185-203.
- SILVA JUNIOR, A.F. da (Org.) **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiências didáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- SILVA JUNIOR, A. F; OLIVEIRA, A.M. R. Un panorama sobre la enseñanza del español en los Centros e Institutos Federales de Brasil. *In*: MIRANDA, C. (Org.). **La lengua española en Brasil – enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Colección Complementos. Ministerio de Educación Cultural y Deportes. Brasília, DF: Consejería de Educación, 2018.
- SILVA JUNIOR, A.F. **¿Hay espacio para la lengua española en los Institutos Federales tras la Ley nº 13.415/17?** Blog Espacio Santillana Español. 22 jun de 2018. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/hay-espacio-para-la-lengua-espanola-en-los-institutos-federales-tras-la-ley-no-13-41517/>. Acesso em: 28 de abril de 2019.
- SILVA JUNIOR, A.F. **¿Secuencia o unidad didáctica?** Blog Espacio Santillana Español. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/secuencia-o-unidad-didactica/>. Acesso em: 25 de setembro de 2019.

SILVA JUNIOR, A.F. **Aprovechando las brechas en la clase de español**. Blog Espacio Santillana Español. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/educacion/aprovechando-las-brechas-en-la-clase-de-espanol/>. Acesso em: 24 de outubro de 2019.

SILVA JUNIOR, A.F. **El trabajo docente frente a las políticas lingüísticas**. 22 de mar de 2019. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/sem-categoria/el-trabajo-docente-frente-a-las-politicas-linguisticas/>. Acesso em 13 de maio de 2019

SILVA, M. V. da. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. **Revista Diálogos** (RevDia), “Edição comemorativa pelo Qualis B2”, v. 6, n. 2, mai.-ago., 2018.

SOUZA JUNIOR, J.R. O ensino de espanhol como língua estrangeira no IFSP, campus São Paulo: reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras em cursos técnicos e superiores. IN: SILVA JUNIOR, A.F. da (Org.) **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiências didáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 9ª.edição. São Paulo: Cortez, 2010.

TILIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D.M.; ZOLIN-VESZ, F; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 27.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira na formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

VIEIRA- ABRAHÃO, M.H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015.

VIEIRA- ABRAHÃO, M.H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

ZAPPELLINI, M. B. e GHISI FEUERSCHÜTTE, S. **O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração**. Administração: Ensino e Pesquisa, vol. 16, núm. 2, abril-junio, 2015, pp. 241-273.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERADI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZOLIN-VESZ,F; VALEZI, S. C. L.; SOUZA, V.G. O papel adjuvante do professor no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Cadernos do IL**, n 38, 2009, p.146-154. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

ZOLIN-VESZ, F. SOUZA, V.G. A concepção do ensino médio integrado e o ensino crítico de línguas estrangeiras: convergências e aproximações. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico - Maxwell - PUC-Rio**. v.2010, n1, 2010.

WEGNER, V. Integração curricular através de gêneros discursivos: um recurso didático nas aulas de espanhol no Instituto Federal Farroupilha. *In*: SILVA JUNIOR, A.F. da (Org.) **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiências didáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

WEGNER, V. **Gênero notícia digital nas aulas de espanhol: uma proposta de integração entre disciplinas básicas e técnicas de currículos integrados**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em letras da Universidade de Passo Fundo, 2014.

APÊNDICE A – Questionário completo

Identificação (nome completo ou iniciais) *

e-mail ou outro forma de contato *

Atuação profissional *

professor de espanhol do IFSP (Instituto Federal de São Paulo)

professor de espanhol de outro Instituto Federal

Outro:

Formação *

Graduação em Licenciatura em Letras Português e Espanhol

Graduação em Licenciatura em Letras Espanhol

Graduação em Letras Tradutor ou Bacharel em Linguística

Outro:

Pós-graduação

concluído

em andamento

especialização

mestrado

doutorado

especialização

mestrado

doutorado

Ano de conclusão do curso de graduação *

Ano de conclusão da pós-graduação

Você considera seu conhecimento sobre língua espanhola *

avançado

intermediário

elementar

Outro:

Além da formação superior, já realizou outros cursos de espanhol no Brasil? *

sim

não

Já realizou cursos de espanhol no exterior? *

sim

não

Em seu processo de aprendizado de espanhol, quais aspectos considera que foram fundamentais para o desenvolvimento de visão crítica sobre a língua e a cultura? *

Tempo de experiência como docente de língua espanhola *

Tempo de experiência como docente do Instituto Federal (IF) *

Carga horária semanal de aulas de espanhol atribuídas a você atualmente *

Níveis/cursos em que atua como professor de espanhol no IF *

Tipo de oferta da disciplina Língua Espanhola no seu campus *

Optativa para os cursos técnicos integrados ao ensino médio

Obrigatória para os três anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio

Obrigatória apenas para um ano do curso técnico integrado ao ensino médio

Optativa para o curso superior

Optativa para todos os cursos do campus

obrigatória para os cursos superiores

Outro:

Carga horária semanal de aulas de Espanhol no currículo dos cursos de seu campus *

Uma aula de 50 minutos por semana para os Técnicos Integrado ao ensino médio

Uma aula de 50 minutos por semana para todos os cursos do campus

Duas aulas de 50 minutos por semana para os Técnicos Integrados ao ensino médio

Uma aula de 50 minutos por semana para o superior

Outro:

Você atuou como docente de língua espanhola no IF entre os anos de 2015 e 2017? *

sim

não

Seu campus utiliza algum dos livros do PNLD de espanhol para o ensino médio atualmente? *

sim

não

Qual dos livros do PNLD 2018-2020 foi escolhido pelo seu campus? *

Sentidos

Confluencia

Cercanía Joven

Você participou da escolha desse livro? *

sim

não

Qual dos livros didáticos de espanhol do PNLD 2015/2017 foi adotado no seu IF? *

Enlaces

Cercanía Joven

Você participou da escolha desse livro? *

sim

não

Qual sua opinião sobre o PNLD 2015/2017 de espanhol? *

excelente

muito bom

regular

insatisfatório

sem opinião

Outro:

Qual sua avaliação geral sobre as vantagens do livro de espanhol do PNLD 2015-2017 que você usou em relação a outros? *

Sobre a abordagem dos livros de Espanhol do PNLD de 2015-2017, qual das seguintes você acha que mais se adequa às propostas das atividades contidas no livro “adotado” em seu campus *

Letramento crítico

Comunicativa

Gramatical

Outro:

Na sua opinião, o que significa um leitor crítico em língua espanhola? *

O que você entende por letramento crítico? *

Você acha que o ponto de partida para o letramento crítico está *

No conhecimento prévio do aluno

Na atitude curricular do professor

Nas atividades propostas pelo material didático

Uma sequência didática à luz do letramento crítico, na sua opinião, depende *

Do material didático somente

Dos alunos e do material didático

Do professor somente

Da Instituição somente

Dos alunos somente

Do professor, dos alunos e do material

Outro:

Qual sua abordagem de ensinar a língua espanhola? *

Letramento crítico

Comunicativa

Gramatical comunicativizada

Tradicional

Outro:

Que tipo de uso você faz do livro didático adotado em seu campus? *

Para planejar e preparar as aulas

Para planejar, preparar as aulas e para estudo dos alunos em casa

Pra estudo dos alunos em casa

Para trabalhar algumas atividades em sala de aula

Outro:

Sobre as atividades de leitura e escrita do livro que utiliza, considera

excelentes

muito boas

satisfatórias

regulares

insatisfatórias

Quais das seguintes atividades você considera importante para o trabalho com leitura em língua espanhola
leitura em voz alta

leitura em voz baixa

localizar informações no texto

skimming

scanning

inferências

aprendizado de novas palavras
identificar pressupostos no texto
refletir criticamente sobre o texto

Considera relevante relacionar aspectos da língua/cultura materna com a língua espanhola? *

sim

não

As atividades de leitura e produção de texto oferecidas pelo livro didático adotado são suficientes para a formação de leitores críticos? *

sim

não

Na sua opinião, qual é a melhor atividade proposta pelo livro de espanhol do PNLD 2015/2017 que contribui para a formação de leitores críticos? Por quê? Se possível, cite a página da atividade do livro. *



Na sua opinião, qual é a pior atividade proposta pelo livro de espanhol PNLD 2015/2017 e que não contribui para a formação de leitores críticos? Se possível, cite a página do livro. Você faz algum tipo de adaptação nessa atividade? Como? Descreva. *



Agradecemos sua participação.

VOLTAR

ENVIAR

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

1. Descreva como foi o desenvolvimento da atividade que você citou como boa (no questionário) para formação de leitores críticos em espanhol. Como foi a participação dos alunos e a sua? Por que você a considera uma boa atividade?
2. Como é o planejamento das suas aulas usando esse livro didático? Quais atividades você mais usa do livro e que tipo de adaptação você faz para seu contexto? Como você entende ensinar língua estrangeira no seu contexto de ensino?
3. Como você trabalha a leitura na aula de espanhol atualmente? Quais estratégias, técnicas, recursos e procedimentos são mobilizados? Como as novas tecnologias estão presentes na sua aula?
4. Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos em língua estrangeira? Você os considera leitores críticos em LE? Por que sim ou não?
5. Quando você teve contato com a teoria do letramento crítico e dos multiletramentos?
6. Você tem alguma sugestão para trabalhar a atividade que você apontou como ruim para formar leitores críticos?

ANEXO A – Critérios específico eliminatórios para o componente curricular língua estrangeira moderna (Espanhol e Inglês)

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS ELIMINATÓRIOS PARA O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (ESPANHOL E INGLÊS)

O edital do PNLD 2015 para o Ensino Médio, componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), registra um conjunto de preceitos organizadores da proposta de avaliação dos livros didáticos. Desse modo, o processo foi orientado por práticas que buscam propiciar ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes, favorecer o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços, dar centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos, e dar acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais.

Essa perspectiva sobre o papel de língua estrangeira no Ensino Médio orientou a elaboração da ficha de avaliação, que se pautou em uma série de critérios, tanto relativos à coleção como todo, quanto ao Manual do Professor. Convém lembrar que a Língua Estrangeira teve uma entrada recente no PNLD; esta é ainda a quarta vez que livros do componente são avaliados e somente a segunda vez para o Ensino Médio. Dessa forma, os critérios específicos precisam ser muito bem detalhados.

Assim, a avaliação considera se a obra:

1. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
2. seleciona textos que favorecem o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
3. contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
4. inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
5. expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possam compreender suas condições de produção e circulação;

6. discute relações de intertextualidade a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional;
7. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
8. ressalta, nas atividades de compreensão leitora, o processo que envolve propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura que contemplem uma efetiva interação texto-leitor;
9. explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
10. promove atividades de produção escrita que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), apoiada em um entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto;
11. prioriza atividades que atribuem à leitura e à produção escrita papel central no processo de aprendizagem da língua estrangeira no ensino médio;
12. promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem características da oralidade;
13. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);
14. oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio;
15. desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;
16. propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
17. oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas;
18. explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
19. propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
20. propõe atividades de avaliação e de auto-avaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
21. utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
22. articula o material oferecido na versão eletrônica que acompanha a coleção

- com temas, textos e atividades previstas no livro do estudante;
23. vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;
 24. favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos da disciplina;
 25. promove atividades que se fundamentam no entendimento do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira no ensino médio;
 26. promove atividades que levem a novas formas de integração entre língua estrangeira e língua portuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento;
 27. proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio.

Com relação ao Manual do Professor, foi observado se:

1. explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
3. relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do ensino médio, no que se refere às línguas estrangeiras;
3. explicita, como elemento norteador da sua proposta, a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, a partir de critérios que permitam articulações integradoras para além dos limites estritos da disciplina;
4. explicita, como elemento norteador da sua proposta, a contextualização como elemento indispensável para a constituição das diversas práticas pedagógicas oferecidas ao professor;
5. oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante;
6. apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, suportes, contextos de circulação;
7. inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;
8. propicia a superação da dicotomia ensino-pesquisa, ao proporcionar a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a indissociabilidade entre saberes teóricos e saberes práticos;
9. sugere respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira.

ANEXO B – Aprovação no Comitê de Ética (Plataforma Brasil)

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento crítico nas aulas de espanhol para o ensino médio: a formação do leitor crítico

Pesquisador: Larissa Cristina Arruda de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57078116.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.637.221

Apresentação do Projeto:

Tem-se verificado cada vez mais a necessidade de formar leitores críticos desde o ensino básico. Essa necessidade está presente e reafirmada em todos os documentos que regem as normas de ensino e já se tornou um critério de seleção para os materiais didáticos. Porém, assumir uma postura crítica pode ser fundamentada por diferentes teorias e para desenvolver um projeto de letramento, conforme sugerido nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, é preciso antes esclarecer o que se entende por letramento e leitura crítica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo, transversal, com análise qualitativa e quantitativa dos dados obtidos. A pesquisa versa sobre a interpretação dos professores sobre o letramento crítico no ensino básico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão presentes todos os Termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há nenhuma pendência ou inadequação.

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_PROJETO_713518.pdf	03/06/2016 14:21:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Larissa.doc	03/06/2016 14:19:44	Larissa Cristina Arruda de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado.pdf	03/06/2016 13:22:30	Larissa Cristina Arruda de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	03/06/2016 11:16:53	Larissa Cristina Arruda de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

ANEXO C – Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE)

Pesquisa Letramento crítico e ensino de espanhol: questões teórico-metodológicas no contexto dos Institutos Federais (IF)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro participante, você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de Doutorado desenvolvida por mim, Larissa Cristina Arruda de Oliveira Benedini, sob orientação da Profª Drª Isadora Valencise Gregolin, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar. A proposta da pesquisa é discutir a noção de "letramento crítico" e identificar quais atividades propostas pelos livros do PNL 2015 - 2017 são consideradas mais relevantes por alguns professores. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados e os resultados da pesquisa serão utilizados para trabalhos acadêmicos que podem ser submetidos para publicação. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Se você estiver disposto(a) a participar, por favor prossiga para dar seu consentimento.

*Obrigatório

Tendo em vista os dados acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa. *

- sim
- não

PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

ANEXO D – Parâmetros Gerais para os Cursos Integrados da Rede Federal de EPCT

1. Estabelecer diretrizes gerais para a oferta de Cursos Técnicos, com prioridade para a oferta de Cursos Integrados em todas as instituições da Rede Federal de EPCT;
2. Determinar nas diretrizes a prioridade de vagas, mais de 50% do total de 50% de vagas estabelecidas para os Cursos Técnicos (art. 8º LEI Nº11.892/2018) para a oferta de Cursos Integrados, inclusive a EJA Integrada à Educação Profissional (PROEJA);
3. Estabelecer nas diretrizes a prioridade de oferta dos Cursos Integrados, garantindo oferta em todos os *campi* da Rede Federal de EPCT;
4. Garantir, na criação de *campus* avançado, que o seu desenvolvimento se dará priorizando inicialmente a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio;
5. Adotar como base da organização administrativa, didática e pedagógica dos Cursos Técnicos a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que deverão ser expressas nos Projeto Pedagógico dos Cursos;
6. Adotar como parâmetro de conhecimentos para estabelecer o perfil profissional do egresso, a serem trabalhados nos cursos técnicos, os definidos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), complementado, se necessário, com as definições do Código Brasileiro de Ocupações(CBO);
7. Organizar a oferta de cursos preferencialmente por meio de séries anuais, considerando que o currículo é integrado.
8. Garantir a oferta de todas as áreas do conhecimento fortalecendo a integração e a formação integral.
9. Assegurar nos currículos a prática profissional através de experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês, investigação sobre atividades profissionais, projetos de intervenção, visitas técnicas, articulando ensino, pesquisa e extensão.
10. Garantir práticas que permitam aos estudantes o contato com a prática real do mundo do trabalho;
11. Avaliar a real necessidade pedagógica de incluir nos currículos o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório considerando o perfil do egresso do CNCT, e quanto incluí-lo, analisar, a pertinência de estabelecer práticas metodológicas acadêmicas para sua avaliação, como a defesa de relatórios frente à bancas examinadoras.
12. Garantir nos PPCs a possibilidade da realização do Estágio Curricular Supervisionado não Obrigatório.
13. Assegurar nas diretrizes gerais a inclusão da Prática Profissional Integrada, com carga horária prevista nos PPCs, para desenvolvimento ao longo do curso, a fim de promover o contato real ou simulado com a prática profissional pretendida pela formação técnica, e com o objetivo de articular a integração horizontal e vertical das disciplinas de formação básica e técnica.
14. Garantir uma organização curricular orgânica no sentido de buscar o máximo possível a articulação e a interdisciplinaridade entre as disciplinas, os componentes curriculares e as metodologias integradoras;
15. Garantir uma proposta integrada na organização dos PPCs iniciando pela definição de conhecimentos e ementas que estabeleçam os saberes necessários para a formação prevista no perfil do egresso, para posterior organização das disciplinas e distribuição de carga horária.
16. Estabelecer nas ementas as ênfases tecnológicas e as áreas de integração a serem desenvolvidas em cada etapa letiva e ao longo do curso;
17. Garantir na organização curricular espaço para o desenvolvimento da parte diversificada do currículo levando em conta as ações para além do espaço da sala de aula, qualificando as atividades de formação ética, política, estética, entre outras,

desenvolvidas institucionalmente, e tratando-as como ações fundamentais para a formação integral dos estudantes;

18. Organizar os PPCs dos Cursos Integrados de forma que os cursos tenham preferencialmente a duração de três anos incluindo a possibilidade de realização do estágio curricular supervisionado obrigatório, quando previsto, ao longo do curso;

19. Adotar matriz de referência institucional para a organização dos cursos nos diferentes *campi*.

20. Adotar como referência de carga horária dos Cursos Integrados as estabelecidas na Resolução CNE/CEB 06/2012 de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais do CNTC.

21. Observar como referência para os Cursos Técnicos Subsequentes a carga prevista no CNCT, 800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais;

22. Observar nos cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Integrada a Educação Profissional, a carga horária definida na Resolução CNE/CEB 06/2012, que é de 2400h;

23. constituir política sistêmica de formação continuada dos profissionais da educação da Rede Federal EPCT para formar e/ou retomar constantemente os fundamentos pedagógicos de sua constituição, assumindo os princípios constituintes da educação integral que a fundamentam.

24. Estabelecer dois turnos institucionais sem atividade de aulas, a fim de possibilitar:

a) reuniões de curso, no mínimo bimestrais, necessárias para o acompanhamento e efetivação do currículo integrado;

b) realização do planejamento integrado dos componentes curriculares;

c) a participação dos estudantes na elaboração e acompanhamento no processo de planejamento de PPIs, Temas Geradores e outras atividades de integração;

d) o processo de formação continuadas dos servidores na perspectiva de fundamentação de teorias e práticas inerentes ao processo de integração;

e) atendimento aos estudantes pelos docentes;

f) o envolvimento dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão, em projetos integradores, em atividades dos núcleos inclusivos e demais atividades previstas no PPC como orientações individuais e Recuperação Paralela entre outras.

25. Implementar Plano de Permanência e Êxito (PPE) para o acompanhamento e sucesso dos estudantes, considerando, principalmente, a proposta de inclusiva que definiu a criação da Rede Federal de EPCT. (FDE/CONIF, 2017, p.15-18)