



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA**

DENIZE DE OLIVEIRA GOMES MOURA

**A IMPORTÂNCIA EM COMPREENDER AS PREMISSAS DO
LETRAMENTO CRÍTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
ESPAHOLA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO-REFLEXIVO.**

**MAMANGUAPE – PB
2023**

DENIZE DE OLIVEIRA GOMES MOURA

**A IMPORTÂNCIA EM COMPREENDER AS PREMISSAS DO
LETRAMENTO CRÍTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO-REFLEXIVO.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Letras Língua
Espanhola da Universidade Federal da Paraíba
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciada em Letras Espanhol.

Orientador: Prof. Dr. Emanuel de Abreu Silva.

MAMANGUAPE – PB

2023

Ficha Catalográfica

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

M929i Moura, Denize de Oliveira Gomes.

A importância em compreender as premissas do
letramento crítico para o ensino de língua espanhola :
Um estudo bibliográfico-reflexivo / Denize de Oliveira
Gomes Moura. - Mamanguape, PB, 2023.
41 f.

Orientação: Emanuel de Abreu Silva.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Língua espanhola. 2. Ensino. 3. Letramento
Crítico. I. Silva, Emanuel de Abreu. II. Título.

UFPB/CCAE

CDU 37:811.134.2

TERMO DE APROVAÇÃO

DENIZE DE OLIVEIRA GOMES MOURA

**A IMPORTÂNCIA EM COMPREENDER AS PREMISSAS DO
LETRAMENTO CRÍTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
ESPAHOLA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO-REFLEXIVO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras – Espanhol da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Espanhol, defendido e aprovado pela banca examinadora constituída pelos professores:



EMANUEL DE ABREU SILVA

Orientador/Presidente



ALINE GUEDES DE LIMA



Documento assinado digitalmente
EDILEIDE DE SOUZA GODOI
Data: 27/11/2023 12:39:59-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

EDILEIDE DE SOUZA GODOI

Mamanguape/PB

2023.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus e aos meus amados filhos, Alicia Uyara Gomes Moura e Alison Benício Gomes Moura. Cada página deste TCC é uma prova do meu comprometimento com a busca do conhecimento e da minha vontade de oferecer a vocês um exemplo de dedicação e perseverança.

Vocês são minha maior inspiração, e tudo o que faço, faço pensando no futuro que desejo para vocês. Espero que este trabalho os incentive a buscar os seus próprios sonhos, a acreditar em si mesmos e a nunca desistir, independentemente dos desafios que possam enfrentar.

Dedico este trabalho também aos meus pais, Francisca de Oliveira Gomes e Djalma Gomes de Lima, cujo amor, apoio e encorajamento ao longo da minha jornada acadêmica foram inestimáveis. Vocês sempre acreditaram em mim e me inspiraram a alcançar meus objetivos. Agradeço do fundo do meu coração por todo o apoio.

À minha querida sogra, Maria do Rosário dos Santos Moura. Agradeço por ser uma fonte constante de incentivo e carinho. Sua confiança em mim e seu apoio inabalável foram fundamentais para o sucesso deste projeto.

E, por último, mas não menos importante, dedico este trabalho ao meu amado marido, Ubiracir dos Santos Moura. Seu amor, paciência e compreensão ao longo desses anos foram essenciais para que eu pudesse me dedicar aos estudos e alcançar este marco em minha vida. Sua presença é meu alicerce, e agradeço por estar ao meu lado em cada etapa desta jornada.

Este TCC é dedicado a todos vocês com todo o meu amor e gratidão. Obrigada por fazerem parte da minha vida e por tornarem este momento ainda mais especial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração ao meu orientador, Emanuel de Abreu Silva. Por sua orientação excepcional ao longo de todo o processo de desenvolvimento deste TCC. Sua expertise, disponibilidade e comprometimento foram fundamentais para o sucesso deste trabalho. Suas sugestões valiosas e feedbacks construtivos me ajudaram a aprimorar este projeto e a expandir meus horizontes acadêmicos.

Também gostaria de agradecer à minha professora da disciplina de TCC, Andrea Silva Ponte. Por seu ensino inspirador e pelo suporte que proporcionou durante o curso. Suas aulas e orientações desempenharam um papel fundamental na minha formação acadêmica e na concretização deste trabalho.

Ambos contribuíram significativamente para o meu crescimento como estudante e pesquisadora, e sou profundamente grata por me ajudarem a alcançar este marco acadêmico.

Muito obrigada por acreditarem em meu potencial e por compartilharem seu conhecimento e experiência comigo. Suas influências deixarão uma marca indelével em minha jornada acadêmica.

LISTA DE ABREVIACÕES

TDIC- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

LC – Letramento Crítico

LA – Linguística Aplicada

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema e objetivo a importância em compreender as premissas do letramento crítico para o ensino de língua espanhola: um estudo bibliográfico-reflexivo, de discutir a importância de estudar uma língua estrangeira despertando ao mesmo tempo a criticidade do aluno e debatendo as possibilidades de ampliar seu conhecimento a partir da cultura do outro e suas relações da prática em meio à sociedade. A metodologia empregada foi a pesquisa exploratória, com caráter qualitativo, uma vez que foram analisados artigos, tese que embasam a pesquisa. As análises mostram que foi possível notar que a língua em um contexto histórico e cultural vem se atualizando e os sujeitos precisam compreender a dinâmica da linguagem durante essas transformações. Ela pode determinar as possibilidades de uma maior probabilidade de uma melhor visão de mundo.

Palavras-chave: Língua espanhola; Ensino; Letramento Crítico.

RESUMEN

Esta investigación tiene como tema y objetivo la importancia de comprender las premisas de la alfabetización crítica para la enseñanza de la lengua española: un estudio bibliográfico-reflexivo, para discutir la importancia del estudio de una lengua extranjera, despertando la criticidad del estudiante y debatiendo las posibilidades al mismo tiempo para ampliar sus conocimientos basándose en la cultura de los demás y sus relaciones prácticas dentro de la sociedad. La metodología utilizada fue la investigación exploratoria, de carácter cualitativo, donde se analizaron los artículos, la tesis que sustenta la investigación. Con la investigación se pudo constatar que la lengua en un contexto histórico y cultural se ha ido actualizando y los sujetos necesitan comprender la dinámica de la lengua durante estas transformaciones. Puede determinar las posibilidades de una mayor probabilidad de una mejor visión del mundo.

Palabras clave: lengua española; Enseñando; Alfabetización crítica.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 DIDÁTICA E LETRAMENTOS: A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	13
2.2 A FORMAÇÃO TEÓRICO-CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO ACADÊMICA ESPECÍFICA PARA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	20
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTOS CRÍTICOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	24
3 LETRAMENTO CRÍTICO	27
4 METODOLOGIA	36
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

1INTRODUÇÃO

O processo de letramentos tem sido evidenciado como um recurso fundamental no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Trata-se de uma terminologia utilizada para se referir ao processo de aprendizagem, o qual concerne à prática social da leitura e da escrita. Sob essa perspectiva, convém destacar a relação entre a pedagogia crítica e os letramentos no contexto da educação linguística (SOARES, 2002)

O presente estudo buscou evidenciar o emprego dos letramentos críticos junto ao ensino da língua espanhola nas salas de aula. Nesse ínterim, ao abordar-se as práticas pedagógicas promovidas no letramento crítico, destaca-se o fato de que a pedagogia baseada em letramentos críticos é concebida com o fito de estabelecer tanto a consciência crítica quanto o pensamento crítico dos alunos.

A aprendizagem, no contexto da educação linguística (com ênfase para as línguas estrangeiras), requer necessariamente em uma atitude crítica perante o objeto do conhecimento. A formação docente em língua estrangeira não deve negar a capacidade crítica do aluno, tendo em vista que aprender é sempre uma constância.

Nessa relação, mais do que respeitar os conhecimentos prévios do aluno e sua prática, é necessário analisar com ele a razão de ser dos saberes, sua origem, sua lógica, as implicações pessoais, políticas e pedagógicas deles decorrentes, bem como relacioná-los e confrontá-los com outros saberes e práticas.

Isso exige atitudes críticas, indagadoras, com foco no desvelamento das relações de poder e domínio dos textos. É nesse ponto em que se evidencia a relação entre a pedagogia crítica e os letramentos críticos. Nesse sentido, destaca-se a influência que essa relação exerce junto ao processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, destacando-se a língua espanhola no presente estudo.

O que se percebe aqui é uma tarefa essencial na ação pedagógica, quer do professor, quer do aluno, é o desenvolvimento dessa curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Essa criticidade impõe uma formação rigorosamente ética e estética, pois, como ser histórico-social, está constituindo-se continuamente.

Sob essa perspectiva, destaca-se a formação docente voltada ao ensino da língua espanhola. Essa abordagem abre caminho à dialogicidade fundada no princípio da incompletude humana. É nessa inconclusão que ocorre também a formação docente. Isso implica o entendimento dessa formação como constante dever.

É na formação da capacidade autônoma do aluno de língua estrangeira que surge uma das atribuições para o professor, que é a de considerar a importância de promover aprendizado e a prática de leitura crítica de textos em outro idioma. Nesse sentido, os docentes fazem uso de recursos e metodologias específicas. De acordo com Freire (2002), dentre os recursos apresentados pelo educador, é básico que seja demonstrado aos seus alunos a coerência de sua postura humana em suas ideias.

Diante das concepções introdutórias apresentadas acima, suscitou-se o seguinte questionamento como problemática deste estudo: *Quais contribuições podem ser percebidas na formação de alunos, a partir da aplicação da teoria dos letramentos críticos no ensino de língua espanhola?*

A escolha do tema justifica-se pela constatação que há uma escassez na literatura que abordasse o letramento crítico como proposta contributiva no ensino de língua espanhola nas salas de aula. Deste modo, a pesquisa ora desenvolvida torna-se relevante tanto para a pesquisa acadêmica como para o ambiente escolar

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância dos letramentos críticos no contexto do ensino, examinando como essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico dos estudantes, além de promover uma educação mais reflexiva e participativa.

Os objetivos específicos são apresentar conceitos e a evolução histórica pertinente aos letramentos; verificar a diferença entre alfabetização e letramentos; e identificar as práticas pedagógicas relacionadas aos princípios dos letramentos críticos.

O presente estudo trata-se de um estudo exploratório e descritivo, através da técnica da revisão narrativa em pesquisa científica. Segundo Gil (2008), o objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto que até então é pouco conhecido ou pouco explorado. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), o objetivo de uma pesquisa descritiva teria o intuito de descrever um fato ou fenômeno de uma determinada realidade de interesse da comunidade científica.

As buscas bibliográficas foram realizadas privilegiando os últimos dez anos (2013-2023), porém 42 artigos científicos encontrados fora deste período foram utilizados por serem de grande relevância para a elaboração do texto. As referências encontram-se indexadas nas bases BVS, LILACS e SciELO, tendo sido incluídas apenas as apresentadas na língua portuguesa. Os descritores utilizados foram: letramento crítico, língua estrangeira. As bases de dados científicos foram acessadas durante o mês de agosto a novembro de 2023, sendo

obtidos 08 textos científicos. Durante a leitura dos artigos, pôde-se identificar alguns aspectos sobre o letramento crítico. Os textos foram analisados e as categorias seguintes puderam ser elaboradas, a fim de facilitar a compreensão e apreensão do conteúdo relevante.

Este trabalho encontra-se dividido em x partes. A primeira corresponde à introdução que apresenta o objetivo da pesquisa e a justificativa de sua relevância para as pesquisas atuais. A segunda etapa discorre sobre alguns conceitos de letramento crítico: a) didática e letramentos: a importância na formação de professores; b) a formação teórico-científica e a formação acadêmica específica para línguas estrangeiras c) formação docente e letramentos críticos em língua estrangeira.

A terceira etapa do trabalho contextualiza o ambiente da pesquisa, a metodologia utilizada e justifica a escolha pela pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. A etapa 4 é destinada à interpretação dos dados, fundamentada na literatura pertinente e discutida a partir de exemplos dos relatos de sujeitos da pesquisa. A quinta etapa é dedicada às considerações finais, apresentando nossas reflexões sobre a interpretação feita, bem como a abertura a novas pesquisas sobre o tema.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DIDÁTICA E LETRAMENTOS: A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para se compreender a didática de ensino de línguas estrangeiras e a concepção dos letramentos no panorama atual, faz-se necessário uma revisão da história da pedagogia no Brasil a partir da chegada dos Jesuítas em março de 1549 até aos dias atuais (SAVIANI, 2007).

A ideia de Pedagogia como ciência unitária da educação passa a perder terreno com a entrada do movimento da educação nova no Brasil, originado na Europa no final do século XIX e logo estendido até aos Estados Unidos. Essas ideias, após a Primeira Guerra (1914-1918), passam a influenciar fortemente a educação brasileira.

O cenário educacional atual está marcado por uma transformação significativamente impulsionada pelo avanço tecnológico. No contexto do ensino de língua espanhola, diversas ferramentas estão disponíveis para enriquecer o processo de aprendizagem como as plataformas online, as videoconferências e aulas online, conduzidas por meio de ferramentas como Zoom e Google Meet que possibilitam a prática da língua mesmo à distância.

Podemos ainda salientar um movimento significativo na história da pedagogia: o Movimento da Escola Nova surgido a partir de 1930, o qual podemos compreendê-lo como uma corrente que tratava de “mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de ‘escola ativa’” (LUZURIAGA, 1980, p. 227).

Ainda sobre o Movimento “Escola Nova”, vejamos o que nos discorrem Fusari e Ferraz (1992, p.28):

(...)Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados (FUSARI e FERRAZ, 1992)

A partir dos anos 20 a ideia da educação nova passa a ser divulgada com mais intensidade, elaborando novos objetivos, programas e métodos de ensino tendo como base de fundo os movimentos sociais e políticos do século XIX. Na opinião de Libâneo (2008, p.117):

(...) As bases teóricas do escolanovismo europeu e norte-americano têm como suporte uma concepção científica da educação, no sentido de que os princípios e leis do processo educativo devem subordinar-se as exigências da

verificação experimental dos fatos. Pode-se dizer que o movimento das escolas novas herda o “cientificismo” cultivado desde o positivismo, em contraposição ao caráter especulativo e metafísico da Pedagogia tradicional (Libâneo, 2008).

Diante desse quadro constatamos que os estudos da Pedagogia começam a perder prestígio no meio acadêmico.

John Dewey (1859-1952), grande teórico da educação nova norte-americana, com sua concepção pragmatista luta pela existência da ciência da educação tendo como fonte principal as práticas educativas e, por conseguinte, as ciências humanas que irão dar suporte.

A prática educativa é, assim, a fonte para os “problemas” com os quais a ciência da educação lida, não para o seu conteúdo independente, ou seja, não cabe uma Pedagogia geral. As fontes do conteúdo realmente científico encontram-se em outras ciências humanas, especialmente, na biologia, psicologia e sociologia (LIBÂNEO, 2008, p. 120).

Com essas características de progressivismo pedagógico até 1945 o Brasil ganha hegemonia. Através dessa inspiração, surge um movimento de renovação escolar de conotação liberal, formado por nomes como: “Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Pascoal Lemme e outros, com a ideia de reconstrução educacional para o desenvolvimento social e econômico do país”. (LIBÂNEO, 2008, p.121).

Em 1932 surge o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado por esses intelectuais. Vale ressaltar que esse instrumento serviu de base para dissolver a nomenclatura de Pedagogia que “adjetivada, se transforma em mera aplicação da ciência da educação, como métodos, formas processuais e técnicas” (LIBÂNEO, 2008, p.121).

No final da Primeira República de acordo com Paiva (LIBÂNEO, 2008, p.121):

Delineiam-se muitas das características que irão demarcar o desenvolvimento das idéias pedagógicas que dominarão a cena educacional por muitos anos. É nesse contexto que surge a versão primeira do tecnicismo educacional sob a influência dos emergentes profissionais da educação que irão liderar o movimento escolanovista.

Ainda dentro dessa visão histórica da pedagogia, podemos perceber que no final dos anos 70, o espaço educacional foi cada vez mais conquistado pelos educadores progressistas. No final da década de 60 e no início da década de 70 vivenciamos o chamado período “tecnicismo educacional”. Nesse período o sistema educacional brasileiro estava centrado mais no “behaviorismo e na teoria de sistemas” (LIBÂNEO, 2006, p.98). Durante a década de 70 o pensamento educacional não está mais focado nos moldes do pragmatismo e sim no neopositivismo, nas formulações do empirismo lógico e filosofia analítica.

Conforme ainda Libâneo (2006, p.98), o objetivo do ensino dessa época era:

[...] investigar a realidade educativa e propor procedimentos científicos (estratégias) visando à condução eficaz da aprendizagem em relação a objetivos comportamentais definidos

Para Libâneo (2006) esse parecer altera o de 1962, ou seja, o anterior, buscando adequar o curso de pedagogia à Reforma Universitária de 68. Já o Parecer 252/69 possibilita uma maior clareza aos estudos teóricos indispensáveis à formação do pedagogo, assim como, a transparências das habilitações profissionais. Esse parecer ainda permanece em vigência. Porém, no final dos anos 70 o curso de Pedagogia e a profissão de pedagogo quase foram extintos.

Por volta dos anos 80, o campo da Pedagogia passa por mais uma mudança, dessa vez sendo refutada pelos progressistas. Conforme Libâneo (2008, p. 131):

Os educadores de Profissão e os pedagogos, seja pela fragilidade teórica de seu próprio campo de conhecimento, seja pela restrita bagagem teórica em relação as demais ciências da educação, concentraram-se em tomar de empréstimo o discurso dos intelectuais das ciências sociais, inclusive no menosprezo a própria pedagogia. Com isso, ocorre um gradativo refluxo das investigações em teoria pedagógica, ficando o campo do pedagógico, quando não reduzido as questões meramente metodológicas, subsumido nas questões postas pelas ciências sociais. Se agregarmos a isso o descaso crônico do Estado em relação à escola pública e aos professores e o desprestígio social da profissão de professor, o resultado só poderia ser o desprestígio acadêmico da Pedagogia como campo científico.

Através desse percurso histórico da Pedagogia para adentrarmos na Didática podemos perceber através da visão do autor que os problemas educacionais não ocorrem somente no processo de formação, mas também ao descaso das políticas educacionais, num investimento de formação de qualidade desses profissionais, os educadores, a desvalorização social da profissão do magistério e o desinteresse das universidades em investir na educação básica e na formação de professores (SILVA, 1991 LIBÂNEO, 2008).

De acordo ainda com Libâneo (2008, p.135), “os estudos pedagógicos no Brasil estiveram sempre voltados especificamente para a formação de professores e de técnicos em educação, sem levar em conta a preocupação da reflexão teórica sobre educação”. Cumpre considerar que são instâncias inter-relacionadas de formação, porém, distintas. A pedagogia é “uma ciência da prática que não se efetiva como uma tecnologia, e sim como uma reflexão sistemática sobre a educação” (LIBÂNEO, 2008, p.50).

Inicia-se a partir de agora o estudo sobre a didática, abordando seu processo histórico, seu objeto de estudo algumas definições e sua contribuição no processo de alfabetização.

A partir do século XIX, Herbart, objetivando elaborar um sistema científico da educação, inseriu a didática dentro da Pedagogia, como teoria da instrução. Nesse sentido, a Didática passou a ser vista como uma disciplina da Pedagogia.

De acordo com Libâneo (2008, p.144)

A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, [...]. Nesse sentido, define-se como direção do processo de ensinar, no qual estão envolvidos, articuladamente, fins imediatos (instrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem [...].

Develay (1993) observa as relações entre a pedagogia, a didática e as didáticas específicas (das disciplinas) e analisa as condições da didática em dois pontos:

No aspecto especulativo procura fazer distinções entre a pedagogia e a didática e entre esta e as didáticas específicas; no aspecto institucional pontua as várias possibilidades postas à didática desde quando a França redefiniu os lugares e a qualidade da formação dos professores, não só nas universidades, mas também, nos centros de formação. Esse acontecimento levou a centralizar de um lado, os problemas de ensino das disciplinas específicas, e de outro, as questões relativas ao currículo, isto é, às disciplinas.

Pimenta (2006, p.54) conceitua a didática como o “estudo dos processos de aprender e ensinar relativos a um conteúdo específico”. Dentro dessa perspectiva, a didática avalia a natureza do saber a ensinar como fator determinante da aprendizagem e como resultado do ensino. Nesse caso podemos observar a diferença entre a pedagogia e a didática, pois essa não prioriza apenas a especificidade do conteúdo, mas, por todos os ângulos que contemplam as situações do ensino, seja pessoais, institucionais ou estruturais.

Para Pimenta (2006, p.55), a didática geral:

[...] enquanto ciência estuda a ação, mas visa conhecer mais do que a ação. À semelhança da medicina, a didática cria os elementos de diagnósticos, mas não propõe terapêuticas. Procedendo à articulação entre as situações de ensino (a ação de ensinar e aprender as diferentes áreas do saber, objetos das didáticas específicas) e a pedagogia (as situações pedagógicas que determinam as ações de ensinar), “a didática se constitui como uma ciência do conhecer, uma teoria” (Develay, 1993:174, apud Libâneo). Sua limitação fica clara: ela não dá conta de oferecer terapêuticas, porque não é de sua especialidade o estudo da relação entre conteúdos do saber e ensino. Nesse

sentido, o autor não confere à didática qualquer dimensão de prescrição/normatividade.

Assim, vemos a diferença entre as didáticas das disciplinas e a didática geral, essa analisa as origens dos conteúdos a ensinar, sua história e sua epistemologia. Já a didática geral possui “uma abordagem articulativa/comparativa das didáticas das disciplinas” (PIMENTA, 2006, p. 55).

Pimenta, (2006, p.56) salienta que quando a formação de professores se tornou relevante no sistema educacional francês, a didática também passou a ter um lugar de destaque. Foram surgindo novos conceitos didáticos que surgiram das práticas: didático; situação problema; conflitos sociocognitivo; transposição didática, e outros.

Ainda de acordo com Cornu e Vergioux (1992 PIMENTA, 2006, p. 56):

[...] o desenvolvimento da pedagogia na didática moderna, agrupam três circunstâncias que fizeram emergir a didática contemporânea: a evolução dos saberes; o desenvolvimento das psicologias da criança, estudando o desenvolvimento de conceitos no ensino escolar e as renovações pedagógicas; e as iniciativas institucionais.

A primeira circunstância foi denominada de “foco epistemológico”, nela contém a renovação de saberes, as recentes especializações e as teorias (em Matemática e em Física), os recentes campos de pesquisas (a Linguística). Por conseguinte, foi aproximando pesquisa e ensino e pesquisa e aprendizagem, facilitando assim: “[...] expressões como “professor-pesquisador” e “aluno-pesquisador”. Confundindo, mesclando e amalgamando essas atividades (ensinar, pesquisar, aprender) que são muito diferentes” (PIMENTA, 2006, p. 56).

Já a segunda circunstância, denominada de “foco pedagógico”, abrange todas as estratégias “de se fazer frente ao fracasso escolar, baseadas nas mudanças dos métodos pedagógicos e nas psicologias da criança e de outras ciências da educação” (PIMENTA, 2006, p. 57).

Segundo Cornu e Vergioux (1992), baseados nesses dois focos, surge a didática contemporânea:

A suas colaborações podemos acrescentar as discussões sobre o papel do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea (cf. MORIN, 1993) e suas consequências para o trabalho da escola (do professor e do aluno) como conhecimento; as inovações curriculares (ciclo de aprendizagem, trabalho interdisciplinar, currículo e programas articulados às escolas-campo de estágio, (cf. PIMENTA, 1994^a); o lugar institucional da formação do professor (universidade, centros, institutos); a formação inicial articulada à realidade escolar e a formação contínua (redes de formação em serviço); a pesquisa-ação e intervenção, a multiculturalidade. Essas

circunstâncias todas têm provocado uma “explosão didática podendo revivificar seus eixos reflexivos”.

A abordagem dos eixos reflexivos nos leva a repensar o termo didática de uma forma geral, ou seja, vista como disciplina. Todavia, podemos utilizá-lo de uma maneira mais flexível, mesmo em se tratando das didáticas específicas, representando uma postura teórica e prática envolvendo as questões do ensinar e/ou aprender.

Portanto, à medida que o planejamento didático passa a transformar as práticas e suas representações, o universo dos professores passa a ter novos contornos, transformando assim a sua cultura profissional. É a partir desse contexto que a didática passa a ter inúmeras possibilidades (PIMENTA, 2006).

Vejam quais são essas possibilidades na concepção de Pimenta (2006):

A racionalização e a eficiência. Os autores, lembrando que essa possibilidade não é nova, chamam a atenção para a importância de a didática operar um balanço crítico que se reflete no ensino, na aprendizagem, no trabalho dos professores e dos alunos com o conhecimento. Que resultados têm sido obtidos? Qual a eficiência do ensino. A reflexão didática como possibilidade de melhorar o fazer da prática dos professores, vê-se na encruzilhada de apresentar indicações, instrumentos metodológicos que lhes permitam trabalhar melhor, para melhor colaborar na formação dos escolares. O sentido. Que novos sentidos (valores) a didática pode propor ao trabalho dos professores, que não o controle tecnicista dos programas e objetivos? Como ressignificar a didática no trabalho escolar? Na medida em que a didática penetra, progressivamente, nas práticas de ensinar, pode constituir um fundo comum de teorização e de racionalização que reúne os atores, unifica as práticas, num projeto de profissionalização e formação contínuos, contribuindo para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores, em base de uma cultura profissional, de uma identidade reconhecida socialmente e em termos de qualificação e de competências (Libâneo, 2008 p 28). A abertura. Lembrando que a autonomia e a responsabilidade são não apenas objetivos, mas condições para o trabalho dos professores e dos alunos, o programa didático se coloca como uma condição de possibilidade da constituição dos sujeitos no seu trabalho com os saberes, se permanecer aberto (Pimenta, 2006, p 14).

Na descrição das possibilidades citadas acima, percebemos que o pensar didático não é a ação educativa, pois, essa ação envolve conhecimento, reflexão e engajamento (práxis), a qual podemos chamá-la de pedagogia.

A elaboração do saber didático ocorre não somente a partir da pesquisa, mas também através das vivências dos professores, e um fator importante para que isso ocorra é o registro sistemático das experiências dos educadores. Dessa forma, é construída a memória da instituição escolar (LANEVE PIMENTA, 2006, p.60).

Vale ressaltar, conforme Pimenta (2006), que quando tomamos a memória como referência a novas experiências percebemos que não são generalizáveis, já que são completamente diferentes. Sendo assim, retomá-las pode elucidar seus vínculos com os sujeitos e seu tempo, expressando assim, que foram elaboradas dentro de um contexto histórico.

Diante do exposto, observamos que as experiências históricas desses alfabetizadores não ocupam o lugar do ensino, muito menos da pesquisa, mas, estimulam o educador a refletir sobre a sua didática. Podemos perceber que, nas últimas décadas, em diversos países ocorreu um movimento avaliativo sobre as ciências da educação, a didática e a pedagogia, devido às mudanças e às inovações nos sistemas de ensino.

A pedagogia tem se limitado a campo de aplicação das outras ciências da educação, devido às mesmas, durante este século tenderem “a uma autonomização e positivação de seus discursos sobre a prática, levando-as a explicações dogmáticas e/ou proposições normativas” (PIMENTA, 2006, p. 69).

Vários autores, inclusive os citados nesse texto, compreendem que a discussão sobre a pedagogia, como ciência da prática da educação, é constituída por dois fenômenos: o que estuda e o que constitui. O que estuda, ou seja, a ressignificação epistemológica da pedagogia, ocorre na proporção que coloca a prática dos professores “como referência e para a qual significa” (PIMENTA, 2006, p. 70). O que constitui, é a educação como prática social, e a educação por ser um objeto de investigação da pedagogia, torna-se “um objeto inconcluso, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído” (PIMENTA, 2006, p. 70). Portanto, as ciências da educação e a pedagogia sozinhas jamais modificarão a educação, já que as modificações acontecem na ação.

2.2 A FORMAÇÃO TEÓRICO-CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO ACADÊMICA ESPECÍFICA PARA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A formação profissional do professor ocorre nos cursos de habilitação ao Magistério através do ensino médio e superior, sendo composta por disciplinas coordenadas e articuladas entre si, onde objetivos e conteúdos estejam em sintonia dentro da unidade teórico-metodológica do curso.

Conforme Libâneo (1997, p.27), “a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”.

A formação do professor compreende duas dimensões: formação teórico-científica e formação técnico-prática. A formação teórico-científica contempla a formação acadêmica específica nas disciplinas que o educador pretende especializar-se, envolvendo a formação pedagógica, os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da pedagogia que irá colaborar no esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social

Já a formação técnico-prática tem como meta a preparação profissional específica para a docência, inserindo a Didática, as metodologias específicas das disciplinas, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras. (LIBÂNEO 1994)

Portanto, a formação profissional do professor envolve uma interação entre a teoria e a prática, a teoria ligada a questões reais ocorridas através das experiências do dia a dia e a ação guiada pela teoria.

O ser humano por necessidade de continuamente estar ampliando e renovando seus conhecimentos, tem buscado através do espaço educacional esse horizonte. Enquanto profissionais os educadores são avaliados como práticos refletidos ou “reflexivos” que elaboram saberes exclusivos para a sua própria ação e ser capazes de decidir sobre suas próprias atividades (TARDIF, 2007).

De acordo com Tardiff (2007, p.287):

[...], as fontes de informação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.

Isso significa que a formação contínua ocorre durante todo o percurso vivenciado pelo educador.

Vejamos como o autor Tardif (2007, p.288) aborda a formação inicial: “A formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”.

Conforme essa perspectiva, analisamos que os programas de formação necessitam de uma visão mais holística, ou seja, deve contemplar uma das tendências atuais; a formação geral deve ocorrer antes da inicial.

Todavia, quando falamos em qualidade de ensino estamos sempre nos reportando à formação do professor, pois são questões interligadas. A teoria e a ação que o professor vivencia nas formações é que podem subsidiar na sua prática educativa. Segundo Nóvoa (2002, p. 23):

O aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Bem verdade esse pensamento, na troca de experiência com profissionais de outras áreas e de outras escolas também, adquirimos coragem, de pôr em prática, muitas teorias que até então, para nós, não passavam de “falsos depoimentos”, documentos escritos por alguém que desconhecesse a realidade escolar.

O autor deixa claro na citação que o conhecimento é fundamental para a aprendizagem, pois sem conhecimento o planejamento torna-se insignificante, quase impossível de ocorrer a aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1995), a teoria do desenvolvimento intelectual apóia que todo conhecimento é elaborado socialmente, no limite das relações humanas. Essa teoria tem por suporte o crescimento do indivíduo como resultado de um desenvolvimento sócio-histórico, ressaltando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse processo, já que essa teoria considerada histórico-social.

A maturidade que autoriza o desenvolvimento mental ocorre na relação com o(s) outro(s). Dessa forma, o professor elabora sua formação, estrutura e enriquece seu aprendizado. Portanto, é fundamental a formação do professor, a valorização do seu saber e de sua experiência.

Conforme Nóvoa (1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Vale ressaltar, ainda, que a concepção de formação continuada vem sendo divulgada como a ideia de uma educação associada ao cumprimento de uma ação infinita, em

permanente mudança, e, logo, ou seja, a educação continuada pode ser compreendida com várias nomenclaturas, pois, devido ser um processo permanente de formação, está sempre encontrando em si mesma a sua objetividade. Desse modo, podemos também definir o profissional da educação.

Dessa forma, como o sentido da educação continuada está ligado à realização de uma ação ilimitada e centralizada em si mesma, o papel docente teria que estar voltado para si próprio e ao seu redor, onde vários problemas não poderiam exceder aos limites dos interesses pedagógicos, ou mesmo corporativos, estando, conseqüentemente, em constante estado de aprendizagem.

Partindo desse princípio, podemos compreender que a educação permanente seja uma ação dinâmica que possibilita à necessidade de crescer mais e de ser mais, sempre presente nos seres humanos (LIMA, 2002, p.90).

De acordo com Lima (2002, p.90): O processo da educação permanente foi caracterizado por Mendes (1969), dentro de uma preocupação formal das políticas educacionais do país, com finalidades definidas.

Na busca do conhecimento e a sua competência em decodificar várias aprendizagens, e no seu processo de reflexão, o educador está realizando sua formação permanente (contínua). Na sua prática concreta e real do seu fazer de professor, passa a realizar sua própria humanização e a dos outros. Portanto, a ação docente é a mediação principal que é realizada entre “o homem e sua educação, seu conhecimento, suas perspectivas de transformação e humanização, dentro do contexto sócio, histórico, político e organizacional” (LIMA, 2002, p.91). Diante da afirmação da autora citada, buscamos o conceito de “formação”, por alguns autores:

Segundo LIMA,(2002, p. 91):

O conceito de formação está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo enquanto profissional. De acordo com Imbernon (1994, p.13): “a formação permanente e contínua cobre, pois, a formação pós-escolar derivada da ocupação profissional”.

Nessa visão, torna-se possível compreender e delimitar com mais clareza a definição de formação contínua, e concordar também com Lima, (2002, p.91), quando a mesma a considera que a “educação permanente “deve desenvolver cada professor até o ponto de ser professor que pode ser”.

Conforme a autora, a formação profissional ocorre inicialmente “na família, na classe social de origem, nas possibilidades da escola e de bens culturais a que se tem acesso”. Dando continuidade nas relações de trabalho e na formação da identidade como profissional.

Dessa forma, constatamos que a dinâmica da formação contínua ocorre dentro de um movimento dialético, onde o conhecimento está sempre se renovando a partir do que negamos e incorporamos do já existido. Por outro lado, não podemos esquecer a gama de conhecimento que esse sujeito já vivenciou e continua vivenciando culturalmente, no seu espaço.

O entendimento de formação de professores nos leva a definir os objetivos de ensino e de aprendizagem, a organização curricular e institucional, de forma que se torna impossível a abordagem de uma questão separada da outra. O sucesso de uma proposta de formação dependerá da clareza dos seus objetivos e, principalmente, da metodologia utilizada, dos estreitos vínculos com as demandas da clientela escolar dos alfabetizadores.

Assim sendo, a formação precisa passar por uma transformação de sua compreensão sobre os fenômenos educativos, sobre as atitudes dos professores e principalmente do compromisso com a aprendizagem dos educandos, devendo para isso fazer uma avaliação dos processos em que os educadores se apoderam e eles próprios elaboram seus conhecimentos, suas características pessoais e experiências de vida.

Nessa perspectiva, o educador, no atual contexto, precisa para atender as demandas da sociedade, não somente de um curso de formação inicial, para desempenhar suas funções com eficiência, porém de uma formação continuada que possibilite à profissionalização, o aperfeiçoamento permanente, a reflexão sobre a prática pedagógica, formação esta realizada em serviço objetivando minimizar as deficiências da formação inicial e manter o docente atualizado com relação às tendências pedagógicas da atualidade.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTOS CRÍTICOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dentre os diversos saberes elementares a sua formação, o docente de línguas estrangeiras deve reconhecer-se como sujeito, como mediador de saberes, concebendo definitivamente que “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas é a possibilidade para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p. 25).

A aprendizagem de um outro idioma implica fundamentalmente uma atitude crítica diante do objeto de conhecimento. Nesse sentido, convém ressaltar que “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.” (FREIRE, 2000, p. 32).

Acerca da formação docente e a necessidade de reflexão sobre a prática, Freire afirma:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2000, p. 44).

De acordo com Soares (2003), o letramento pode ser concebido como a forma de ler e escrever conforme o âmbito das normas sociais que abarcam a leitura e a escrita, que se associam ao entendimento da linguagem como matéria sociocultural. Com isso, observa-se que o letramento vai além da pauta da alfabetização, visto que é necessário saber ler e escrever para se situar em sociedade.

Ainda segundo Soares (2003), o letramento possui um dinamismo bastante extenso e intrincado, por abranger múltiplas singularidades, tais como: sociais, econômicas, históricas, tecnológicas, pessoais, dentre outras.

O conceito de letramento crítico advém de contribuições da teoria crítica de educação, com influência da pedagogia de Paulo Freire (Muspratt et al, 1997). No entanto, o letramento crítico atualmente discutido difere da pedagogia freiriana na medida em que se pauta numa acepção de crítica muito mais voltada para a problematização de questões sociais, em detrimento de um projeto emancipatório (Pennycook, 2001).

Segundo Nobre (2014), a Teoria Crítica enfrenta a discussão epistemológica, a despeito da suposta separação entre teoria (conhecimento) e prática (ação social) à luz de dois princípios fundamentais: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. O

primeiro princípio (comportamento crítico) considera que “não é possível mostrar como as coisas são senão a partir da perspectiva de como deveriam ser (...). Crítica significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é mas pode ser” (NOBRE, 2004, p. 9-10, grifos do autor). O segundo princípio (orientação para a emancipação) “apresenta o existente do ponto de vista das oportunidades de emancipação relativamente à dominação vigente” (NOBRE, 2004, p. 10, grifo do autor). Trata-se de dois princípios que definem uma concepção própria de teoria, com características distintas da teoria tradicional.

Horkheimer denomina tradicional o “saber acumulado, de tal forma que permita ser utilizado na caracterização dos fatos tão minuciosamente quanto possível” (HORKHEIMER, 1987, p. 31). Esse saber, que se constitui a partir do dado empírico, e mediante o raciocínio indutivo sobre as sucessíveis ocorrências dos fatos, permite a formulação de leis gerais que explicam as relações de causa e efeito dos diversos tipos de fenômenos da natureza e também da sociedade.

Assim é que o letramento crítico surgiu não como método pré-estabelecido, mas como postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais (Comber, 2001). Tal orientação, portanto, desafia o status educacional refraseando e ressignificando o conceito “original” de alfabetização e toda a homogeneidade e fixidez que este conceito encerra no que se refere ao processo de significação.

Isso faz crer que a aprendizagem de uma língua estrangeira não deve estar desassociada de ideologias e dos contextos político, cultural e social. Para tanto, as pesquisas sobre os novos letramentos surgiram no mundo desde o final dos anos 70, quando houve uma mudança da visão tecnicista do letramento para a visão social ligada ao contexto sociocultural dos sujeitos.

Para Soares (1998, p.72), letramento “[...] é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Kleiman (2001, p.11) fomenta essa visão ao definir letramento como “[...] práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento tem implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Logo, ao compreender que a língua é discurso e é construída a partir dos sentidos advindos do contexto sociocultural dos sujeitos, faz-se necessário o uso das práticas de letramento para que a leitura e a escrita sejam transcendidas e alcancem o desenvolvimento das estâncias crítica e reflexiva da aprendizagem de línguas.

Segundo o Núcleo de Assessoria Pedagógica da Universidade do Paraná (2006), o Letramento Crítico é

“[...] uma prática educacional que tem como foco a relação entre língua e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e assuntos globais/locais”.

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira passa a ser uma oportunidade para construir diferentes realidades e concepções sobre o mundo, ao propiciar aos sujeitos aprendentes a chance de analisar, de forma crítica e reflexiva, diversos contextos socioculturais, pois, ao serem letrados criticamente, terão autonomia para enxergar os sentidos além do texto e expor o que pensam.

3 LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

No que se refere ao ensino de língua estrangeira a título de exemplo no ensino médio, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio) (2000) defendem que o ensino de uma língua “não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência e desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos” (BRASIL, 2000, p. 92). Dessa forma, podemos afirmar que os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 26, grifo nosso) priorizam o ensino comunicativo, pois se torna:

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.

Os letramentos são práticas sociais que envolvem de alguma forma o código escrito para a produção de significado, isso quer dizer que eles são “(...) um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares” (LEMKE, 2010, p. 456).

Os letramentos são práticas sociais que envolvem de alguma forma o código escrito para a produção de significado, isso quer dizer que eles são um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares” (LEMKE, 2010, p. 456).

Porém, nem sempre os letramentos foram vistos dessa forma. Antes dos estudos considerarem o social como dimensão principal para a compreensão o processo de construção de sentido em práticas de leitura e escrita, acreditava-se que ler e escrever eram capacidades autônomas aos seres humanos, desenvolvidas através da escolarização. Essa perspectiva ficou conhecida como modelo autônomo de letramento e pregava que a aquisição do letramento por si só teria grandes impactos positivos em termos de habilidades sociais e cognitivas de ‘desenvolvimento’” (STREET, 2014, p. 29).

Portanto, as pessoas analfabetas “careceriam de habilidades cognitivas, vivendo na ‘escuridão’ e no ‘atraso’”(idem). Segundo Street (idem), pensar nos letramentos dessa forma fez com que muitos países, durante o Ano Internacional da Alfabetização (1990), se

debruçassem em campanhas que tinham como objetivo desenvolver o letramento como fórmula para resolver problemas sociais da época, sendo que

Dentro do quadro do modelo autônomo de letramento, a questão para as agências e para os que conduzem campanhas de alfabetização se torna: como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia. Essa abordagem pressupõe que as consequências sociais do letramento são pontos específicos – maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vidas mais plenas etc. – e o que as agências precisam decidir é como o letramento deve ser transmitido (ibidem, p.43).

Naquele momento, o Letramento, com letra maiúscula e no singular, era “vendido” como uma habilidade única e libertadora a ser transferida para cada indivíduo particularmente, sendo a aquisição importante para o seu desenvolvimento individual, sucesso no mercado de trabalho e ascensão social (STREET, 2014, p.146).

Autores como Street (2014) começaram a questionar a ideia do Letramento único e autônomo, a partir dos anos 90, colocando em discussão que todo letramento está orientado pela base ideológica da sociedade que o utiliza e, por isso, é uma prática social. Esse modelo é denominado pelo autor como modelo ideológico de letramento. Não é necessariamente antagônico ao modelo anterior, apenas tem bases ideológicas distintas para defini-lo. Tal modelo:

não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p. 172).

Dessa forma, o letramento é visto como uma prática social desde o primeiro momento e não como uma habilidade que pode ser aprendida autonomamente e logo após transportada para os contextos sociais de uso (ibidem, p. 191), já que

Entender letramentos de uma perspectiva sociocultural significa que leitura e escrita apenas podem ser entendidas como parte de um contexto social, cultural, político, econômico, histórico. Essa visão está alinhada ao que Gee (1996) chama de ‘novos’ estudos de letramento ou estudos socioletrados. (ver também Hull and Schultz 2001, Knobel 1999, Lankshear 1997, Street 1984,1995).¹⁰ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 1-2,)

Logo, engajar-se em práticas de letramento significando partilhar conhecimentos que envolvem a cultura e escrita que são considerados importantes em determinada sociedade para uma determinada prática social. Por conseguinte, o que pode ser importante em uma

comunidade letrada pode ser totalmente insignificante para a outra dependendo da relevância social que as práticas têm nos diferentes contextos ideológicos que a permeiam.

Os Novos Estudos de Letramento, então, trouxeram uma nova forma de conceber a prática de leitura e escrita e deram o início para a compreensão de letramento por um viés ideológico. Ao atrelar o letramento às suas características socioculturais, essa perspectiva admite que cada prática letrada requer conhecimentos e habilidades específicos construídos socialmente e que cada texto produz diferentes tipos de significado conforme o contexto em que é produzido (ibidem, p. 2).

Segundo Lemke (2010), mesmo antes das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) os letramentos sempre foram multimidiáticos, visto que, ler/produzir um texto em ambientes digitais requer habilidades muito distintas que vão desde o manuseio das páginas impressas até o controle do software onde se dá a leitura. Dessa forma, os letramentos envolvem muito mais do que apenas a decodificação de um código escrito ou compreendem apenas uma prática social específica, são “parte de sistemas mais amplos de práticas que dão coesão à sociedade, que fazem dela uma unidade de organização própria e dinâmica muito mais ampla que o indivíduo” (ibidem, p. 459).

Esses tipos de letramentos, que envolvem as particularidades das práticas no mundo digital, ficaram conhecidos como os Novos Estudos de Letramento. Segundo Duboc (2012, p. 78), o inovador desses estudos está nas contribuições feitas para a compreensão das mudanças impulsionadas pela digitalidade, sendo que (...) o que constitui o ‘novo’ não advém do simples uso dos aparatos tecnológicos, mas sim, de um processo de reconceituação sem precedentes quanto ao que vem a constituir sujeito, conhecimento, língua e, conseqüentemente, pedagogia (...)” (idem).

Há, então, uma mudança epistemológica no trato com o texto, já que as novas tecnologias promovem uma quebra da linearidade predominante nos textos pré-digitais, apresentando novas possibilidades como emoticon, hiperlinks etc. (DUBOC, 2012, p. 77).

Os novos letramentos, então, problematizam a forma como textos multissemióticos e multimodais constroem significado. Essa perspectiva, somada ao interesse de pesquisadores, principalmente de países emergentes sobre como os conflitos culturais contribuem para o aumento da violência, fez com que, em 1996, um grupo de pesquisadores se reunisse em Nova Londres, nos Estados Unidos, para discutir uma pedagogia que levasse para os bancos escolares essa problemática (ROJO, 2012, p. 12-3).

Segundo Monte Mór (2013), existem duas concepções sobre “ser crítico” que embasam os debates atuais, tanto no Brasil como em outros países e que advém da distinção

que Gikandi (2005, apud Monte Mór, 2013) faz, e Vattimo (1990, apud Monte Mór, 2013) reafirma, entre *criticism* e critique do inglês, ambas traduzidas para o Português por crítica. A primeira, advinda de *criticism*, situa a crítica como altos estudos sobre determinada temática, isto é, a crítica advém dos estudos especializados sobre um assunto: é a avaliação feita por críticos que estudam e compreendem a arte a ser julgada, criando, então, o crítico especializado no assunto.

A segunda concepção, que advém de critique, “(...) remete à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem. Capacidade essa que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização” (MONTE MÓR, 2013, p. 33), ou seja, a criticidade está concebida na forma como os cidadãos percebem e opinam sobre suas vivências de forma a conceber a diversidade de práticas, discursos, letramentos, relações de poder que os rodeiam: a crítica como construção social. Para o letramento crítico, é essa segunda concepção que importa.

O letramento crítico 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. A noção 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 reconstrução de sentido que geralmente envolve estereótipos, preconceitos, hábitos etc. Sobre a agência, observamos 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.

Menezes de Souza (2011), ao redefinir o conceito de letramento crítico, amplia a visão de crítico lembrando o conceito de ler o mundo de Freire. Para o autor, se cada um de nós conseguisse ler criticamente o Outro e a si mesmo, poderíamos evitar conflitos tão violentos em nossas sociedades. Ler criticamente implica a consciência de que nossos valores, atitudes e pensamentos estão situados em nossas histórias e experiências, e que o Outro, diferente de mim, também tem seus valores situados em suas histórias, diferentes das minhas, – apenas diferentes e não melhores ou piores do que as minhas. Nas palavras do autor sobre LC, primeiramente, ele propõe que as verdades e valores dos outros, como os nossos, são também produtos das suas comunidades e de suas histórias – diferentes, portanto, de nossas verdades e valores – mas igualmente fundamentadas.

Monte Mór (2017, p. 138) apresenta outro conceito de crítico como uma expansão interpretativa. Em uma pesquisa em que percebe que as interpretações de seus alunos acerca

de um filme são muito semelhantes, a autora chega à conclusão de que aqueles alunos estavam dentro de um hábito interpretativo que regia e regulava suas interpretações. Além disso, eles escreveram o que acharam ser esperado deles e não conseguiram ler o filme criticamente. A autora, então, decide promover uma proposta voltada para a expansão de interpretações junto com os alunos, incentivando-os a construir seus próprios significados, ou seja, a ler criticamente. Pennycook (2012), ao discorrer sobre uma educação crítica de línguas sugere o que ele chama de ‘*criticalmoments*’ durante as aulas de língua estrangeira. Para ele, aos professores cabe prestar atenção às oportunidades que ocorrem em sala de aula para incitar a capacidade crítica dos alunos, ou seja, caso alguma oportunidade surja, o professor deve aproveitar aquele ‘momento crítico’ e expandir as interpretações junto com os alunos. O desafio está justamente no fato de que esses ‘momentos críticos’ não podem ser previstos ou planejados pelo professor, ou seja, surgem no decorrer das aulas, no presente, no momento. Nas palavras do autor, esses momentos representam o que é *unexpected*, o não-esperado, o não-planejado, o que emerge na sala de aula. Portanto, ser um educador crítico, para o autor, implica lidar com o que é inesperado e usar esses momentos para aguçar a criticidade dos envolvidos no processo educacional. O autor enfatiza o fato de que “o inesperado será sempre inesperado e, portanto, só pode ser capturado no momento” (p. 147).

4- LETRAMENTO CRÍTICO E A IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.

Acredita-se ser de extrema importância para o exercício da prática docente entendermos as filosofias que regem nossas práticas. Sem elas, certamente nossas práticas correm o risco de tornarem-se rasas e incoerentes. Nessa hora, lembro-se da metáfora da árvore apresentada por Monte Mór (2011), que explica bem em que lugar a ênfase da discussão sobre a prática do professor normalmente se dá e deveria estar na formação de professores. As folhas da árvore simbolizam a prática do professor, as atividades expostas em sala de aula, o que está em evidência. O tronco, por sua vez, é a sustentação dessas práticas, simbolizando uma pedagogia que as orienta. Por fim, há as raízes da árvore que se referem a uma filosofia da educação que orienta a pedagogia utilizada e as epistemologias. De acordo com a autora, no percurso de formação de professores, muito se discute sobre as folhas e tronco da árvore, mas pouco se discute sobre o que as nutre, as raízes, a origem das práticas de sala de aula. Essa talvez seja a principal razão pela qual o ensino como um todo seja considerado ineficiente nas escolas.

Com esta metáfora em mente, julgo-se necessário que conversemos sobre concepções de língua, pois elas estão lá, bem nas raízes da árvore, fundamentando e guiando toda a prática de sala de aula. O que estou tentando dizer é que, dependendo do modo como você entende língua, seu fazer pedagógico tomará rumos outros que não os do LC. E não há problema nenhum nisso, desde que sua prática seja informada.

O papel do ensino de LE tem mudado ao longo dos anos. Propostas educacionais recentes têm se preocupado em buscar uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania e da criticidade. Um marco para a educação brasileira que leva em conta essas questões foi, certamente, a publicação das OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). No referido documento, toma-se como base teórica o LC para subsidiar a prática pedagógica no ensino de línguas estrangeiras. Assim, sugere-se que o trabalho com leitura, por exemplo dê "ênfase às representações e às análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais" (BRASIL, 2006, p. 116). Citando mais longamente o documento, entende-se que o trabalho pedagógico não precisa passar por uma mudança radical, ou seja, continua trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as

informações detalhadas do texto, assim como os elementos linguístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos.

Diante do que o documento das OCEM sugere, podemos afirmar que a proposta recai em pensar o ensino de LE numa perspectiva educacional-cultural linguística com a finalidade de expandir a noção de pluralidade, diversidade e multiplicidade (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013; 2017b). Ou seja, antes se aprendia uma LE para conhecer a língua do outro, porém hoje em dia aprende-se a língua do outro para discutir noções que transitam em esferas globais e locais. Isso quer dizer que o ensino de línguas, pautado no LC, nos auxilia a entender nosso lugar na sociedade e no mundo, assim como o lugar do outro, compreendendo que o outro tem sua própria maneira de pensar que, conseqüentemente, é diferente da nossa. Em outras palavras, é a visão do aluno sobre o outro e sobre si mesmo, percebendo a heterogeneidade existente na sociedade (MENEZES DE SOUZA, 2011).

É válido ressaltar que não há uma definição única da noção de crítico. Monte Mór (2013), explica que uma das associações mais frequentes do termo vincula a ideia de criticidade a noção de altos patamares de estudo, ou seja, quanto maior o nível de escolarização, mais crítico o sujeito seria. Sabemos, assim como também é colocado pela autora, que é uma idéia bastante problemática, pois não há como mensurar a criticidade do sujeito. Ser crítico ou não ser crítico é um conceito bastante abstrato e relacional. Para materializarmos no trabalho pedagógico o desenvolvimento da criticidade e cidadania é preciso ter em mente que “não basta ser letrado na linguagem verbal, mas, para exercer a cidadania de forma plena, os sujeitos precisam ser capazes de compreender outros modos de significação” (SOUTO JUNIOR, 2014, p. 7). Assim, o ensino crítico se fará presente na formação do aluno de LE, por meio a todas as trocas que existirem neste processo. O indivíduo não nasce com conceitos críticos e reflexivos, estes devem ser trabalhados, desafiados, refletidos e problematizados.

Rojó (2004), também nos auxilia a compreender o significado do sujeito letrado. Segundo a autora, o letramento é propiciado por meio do trabalho de leitura dos diversos

textos que circulam, nas diferentes esferas sociais, de modo que façam sentido na vida dos indivíduos (ROJO, 2004, p. 1):

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.

Aprender uma LE é entender sobre si próprio e o outro, além de refletir sobre a cultura deste outro, de modo que este aprendizado seja mais do que uma mera aquisição de conteúdo, mas sim a (re) construção de sujeitos aptos para usarem este conteúdo e saberem conviver no mundo, nos mais variados e diferentes contextos (MONTE MÓR, 2017b). A educação na contemporaneidade exige que nos voltemos para propostas com foco na formação de cidadania ativa e engajada, em que o termo cidadania seja expandido para além de direitos e deveres do indivíduo, de modo que seja desenvolvida a agência do sujeito (MONTE MÓR, 2017b). Isso quer dizer oportunizar o contato com “diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões ‘socialmente responsáveis’ e ensinar a viver e conviver com a instabilidade” (JORDÃO, 2013a, p. 358).

Diante dessa proposta, ensinar uma LE vai muito além de fomentar exigências de conhecimentos voltados para o mercado de trabalho, por exemplo, mas sim possibilitar que o aluno compreenda seus espaços de atuação e compare sua (s) realidade (s) com outras diferentes da sua. É a relação do global com o local (o eu e o outro), assumida na visão pós-estruturalista em que o indivíduo é visto como “diverso, contraditório, dinâmico e que muda com o tempo histórico e espaço social” (ROCHA; MACIEL, 2013, p. 24). O aluno da contemporaneidade precisa ser capaz de reinterpretar os valores do que é local, ou seja, seu local de fala inserido em um contexto sócio-histórico-cultural. Por isso, defendemos a necessidade de que a escola acompanhe as transformações sociais e revise seu próprio conceito e funcionalidade, assim como o papel que o ensino de LE está exercendo.

Podemos perceber constantes mudanças no campo de trabalho, nas vivências públicas e na vida social (MONTE MÓR, 2013; 2017a; 2017b) que afetam nossas práticas sociais e pedagógicas. Com relação ao campo do trabalho, a escola carece de mais atenção ao fato de que este não é construído como era no passado, por meio de repetição e reprodução, mas sim

de iniciativa, criatividade, colaboração, visão crítica, flexibilidade e, etc. Para Duboc (2014), em um mundo afetado pelo processo da globalização que possibilita o acesso a tantas coisas, “a língua estrangeira passa a ser uma das disciplinas mais relevantes na formação crítica e ética do aluno, pois no processo de aprendizagem de uma língua, aprendemos junto com ela aspectos identitários, culturais, sociais e ideológicos” (DUBOC, 2014, p. 210).

Como aponta Monte Mór (2013, p. 39): “[...] a questão da crítica se renova ao ser abordada por uma perspectiva que a relaciona à linguagem como uma prática social”. Por meio da prática social é que a língua se faz presente no processo de comunicação. O LC também nos auxilia a refletirmos sobre nossas atuações em sala de aula, buscando questionamento a respeito de diferentes modos de significação presentes na diversidade social, cultural e ideológica, dentro do contexto educacional. Para Alegretti (2012, p. 46),

trata-se de uma proposta educacional nascida dentro do contexto pós-industrial e cujo foco principal é construir uma nova concepção de ler e escrever o mundo e no mundo globalizado que explicita as diferenças e nos chama a lidar com elas e não mais comporta a rigidez de essencialismos e homogeneizações.

No que tange às diferenças culturais, o papel do LC é de trazer e aproximar o diferente para a realidade do aluno (DUBOC, 2011) de modo a preparar os aprendizes para o “confronto com as diferenças de toda espécie” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 128). Por isso, ensinar LE é mais do que transmitir conhecimento e conteúdo, vai além de utilizar o livro didático, textos, gramática, vocabulário, ou seja, competências linguísticas. Constitui-se em um trabalho que exige a “imaginação para ver a si mesmo e as práticas habituais através dos olhos do outro” (BRYDON, 2011, p. 106). A educação linguística, voltada para um trabalho crítico “representa uma oportunidade de ressignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos a nós mesmos, aos outros, ao mundo” (JORDÃO, 2013b, p. 77). Em outras palavras, utilizar a LE via LC, significa fazer leituras de mundo em diversas formas levando em consideração que nunca somos donos de nossas interpretações e dos textos que produzimos.

4 METODOLOGIA

A pesquisa realizada tratou-se de um estudo exploratório, com abordagem descritiva a partir da técnica da revisão bibliográfica em pesquisa científica, que consiste na análise crítica de publicações sobre uma área de conhecimento, com o objetivo de verificar textos relacionados com o assunto (REY, 2009).

Os artigos inerentes à revisão bibliográfica foram selecionados a partir de meta-pesquisa simples no portal BVS (Biblioteca Virtual em saúde), que agrega artigos indexados em bases científicas de dados como LILACS, IBECs, MEDLINE, Biblioteca Cochrane e Scielo. A conclusão do estudo para posterior divulgação dos dados científicos ocorreu em 05 meses; a saber, o período compreendido entre agosto a novembro de 2023.

O universo desta pesquisa foi constituído por todos os artigos indexados na base BVS e que foram triados, inicialmente, a partir da utilização do descritor em ciências da saúde (DECs) “letramento, espanhol, dificuldades”, encontrando-se 73 artigos para o recorte de tempo serial.

Os dados foram analisados e interpretados por meio de referencial teórico que fundamenta a pesquisa, atingindo, desta forma, os objetivos da pesquisa. Para a digitação do trabalho foi usado como recurso o programa *Microsoft Word 2007*, fonte *Times New Roman*, além da construção de tabelas, utilizando como recurso o programa *Microsoft Excel 2007*.

Foi realizado um estudo comparativo que possibilitasse a análise das semelhanças, diferenças e enviesamentos de resultados de pesquisas anteriores que abordassem a temática, e que guardassem pertinência e afinidade com o tema. A fundamentação científica à luz de documentos anteriormente publicados, foi utilizada para o embasamento da forma de análise escolhida para a discussão dos dados, isto com base na análise de conteúdo de Bardin (2004).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, existem várias vertentes para o letramento. Nos resultados parciais aqui apresentados se trata do conceito geral do letramento, do letramento literário, porém se dará mais ênfase à abordagem do Letramento Crítico (doravante LC), tendo como aportes teóricos a pedagogia crítica.

Para Soares, o nível de letramento ocorre de acordo com as condições sociais, culturais e econômicas de aplicabilidade. A autora coloca em destaque duas condições como sendo as principais: em primeiro lugar, como base, está a escolarização real e efetiva dos sujeitos, ou seja, muito além de simplesmente saber ler e escrever; em segundo, o compromisso dos agentes públicos com a criação e manutenção de políticas, que possibilitem o acesso às instituições de educação, devidamente estruturadas com ambientes adequados e com recurso pessoal e material que ofereçam, não somente, alfabetização, mas também condições para o letramento.

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” do que as outras. 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.

O processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131).

O componente Língua Estrangeira Moderna terá de enfrentar alguns desafios para ocupar o seu lugar junto aos demais componentes curriculares na formação para a cidadania. O primeiro deles é a superação de uma visão tecnicista de língua, limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca a ênfase na produção de sentidos por parte dos/as estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento da língua em dado momento. Essa perspectiva implica, também, uma expansão do trabalho com escuta, oralidade, leitura e escrita, de modo a propiciar vivências com textos de gêneros discursivos, orais e escritos, relevantes para a atuação do/a estudante em espaços plurilíngues (BRASIL, 2017)

A perspectiva do Letramento Crítico é sumariamente entendida como um enfoque transdisciplinar que busca compreender o papel de linguagens e suas tecnologias na construção de uma sociedade mais responsiva a setores socialmente marginalizados, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero, raça, classe, etc. (BEVEILÁQUA; LEFFA; KIELING, 2019, p. 762)

A aprendizagem do espanhol deve possibilitar ao aluno a condição de comunicar-se de maneira adequada nas diferentes situações da vida, para que além da formação em relação ao aprendizado da língua espanhola tenha-se uma formação enquanto cidadão. [...] Assim o professor de língua espanhola pode possibilitar aos alunos aulas desenvolvidas com materiais que pertençam à realidade como já foi enfatizado, mas sempre de acordo com os documentos que regem a educação brasileira, para que o aluno possa ler, compreender, escrever e ouvir em espanhol, posicionando-se criticamente diante do que compreendem (DIONÍSIO; FORMINO; DA SILVA, 2015, p.9).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos no tema da pesquisa, buscou-se através de conceitos, explicar sobre uma estratégia de ensino para se aprender uma língua estrangeira, valendo-se de métodos e abordagens já existentes, porém, direcionando um olhar baseado nos pressupostos do letramento crítico, para contribuir com o melhoramento da educação, no intuito de atribuir interesses sobre a língua espanhola para o aprendiz e engajar o aluno em um estudo crítico através do ensino da língua, pois nos relacionamos com o mundo através da leitura que implica em não somente ler e escrever na língua espanhola e sim compreender o mundo à sua volta, através da cultura do outro, amenizando possíveis preconceitos existentes na sociedade.

Os resultados alcançados com as análises evidenciaram que os conceitos de letramento e leitor crítico se apresentam de forma polissêmica e difusa nos documentos que orientam o ensino, o que os tornam conceitos banalizados entre os docentes que os reproduzem sem aprofundamento teórico.

Como acredita Freire (2013, p.70) “A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”, esta ideia do ensino voltado para a reflexão, a partir desta pesquisa, busca-se contribuir para tornar a educação cada vez mais desenvolvida em assuntos que não se deseja que sejam esquecidos e que sejam cada vez mais debatidos.

Deste modo, a pesquisa se centralizou em uma discussão sobre a língua espanhola a respeito da formação de sujeitos que possam pensar em suas práticas em relação à sociedade. Foi proposto aqui uma junção desses estudos do espanhol com a prática da crítica, atualizando o ensino e melhorando a educação.

É interessante destacar que a língua em um contexto histórico e cultural vem se atualizando e os sujeitos precisam compreender durante essas transformações. Ela pode determinar as possibilidades de uma maior probabilidade de uma melhor visão de mundo. Visou-se, na discussão durante o processo de ensino, a importância tanto do docente como do aluno, ambos envolvidos no processo educativo, e que novas perspectivas surjam com o ensino do espanhol como língua estrangeira para a sociedade em geral.

A partir desta pesquisa desenvolvida, espera-se contribuir para que novos estudos surjam para discutir a importância em compreender as premissas do letramento crítico para o ensino de língua espanhola, e para melhorar o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico dos estudantes, além de promover uma educação mais reflexiva e participativa. E que novas pesquisas sejam feitas para alcançar mais conhecimento sobre o tema e assim ter embasamento científico para falar sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, M. A sociedade em rede. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CASSANY, D. Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. (s.d.) Disponível em: . Acesso em: 20 fev. 2012.
- FREITAS, L. M. A.; COSTA, E. G. M. Sentidos enlenguaespañola. São Paulo: Richmond, 2016.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n.49. v.2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010.
- LESSA, G. S. M. Ensino de E/LE: tornando visível e reconstruindo uma América Latina invisível. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. Campinas: Pontes, 2010.
- LÉVY, P. Cibercultura. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MASSEY, D. Filosofia e Política da Espacialidade: Algumas Considerações. Tradução de Rogério Haesbaert. GEOgruphia, n.12, 2004, p.7-23.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento. São Paulo, Contexto, 2003.
- SOUSA, A. S., OLIVEIRA, G. S., ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83, 2021.
- PROST, C. R. Introducing transgression as a mode of resistance. In _____. Transgression as a mode of resistance: rethinking social movement in the era of corporate globalization. New York: Lexington Book, 2010.
- RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). Linguística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas, SP. Pontes, 2005. ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.
- SOUZA, T. Q. A inclusão da língua espanhola na educação brasileira. Paraná, 2010. Disponível em:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/tassi_art.pdf
- 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, C. R. Formas de usos dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: COSTA VAL, M. G.;
- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (orgs.). Língua Estrangeira e Formação cidadã: Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Pontes, 2013.