FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS

MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

EUNICE MARIA PINHEIRO DE OLIVEIRA

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PELA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA COMPREENDER AS DIFERENÇAS

Porto Velho RO

2016

EUNICE MARIA PINHEIRO DE OLIVEIRA

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PELA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO: CAMINHO PARA COMPREENDER AS DIFERENÇAS

ORIENTADORA: PROFA. DRA. Odete Burgeile

Texto da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Porto Velho RO

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

O48e

Oliveira, Eunice Maria Pinheiro de
Ensino de Língua Espanhola pela perspectiva do letramento crítico: um possível caminho para compreender as diferenças / Eunice Maria Pinheiro de Oliveira. Porto /velho, 2016.
107 f.

Orientador: Profª Drª Odete Burgeile

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Área de Letras e Linguística, 2016.

1. Ensino – Língua estrangeira. 2. Ensino - Abordagem. 3. Ensino – Letramento crítico. I. Universidade Federal de Rondônia. Faculdade de Letras. II. Título.

CDU: 37.015.3

Bibliotecária responsável: Eliane Barros CRB 11.549

EUNICE MARIA PINHEIRO DE OLIVEIRA

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PELA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA COMPREENDER AS DIFERENÇAS

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Odete Burgeile

Orientadora

Dra. Divanize Carbonieri

Membro Externo

Dr. Élcio Aloisio Fragoso

Membro Interno

PORTO VELHO - RO
ANO 2016

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho, vejo o quanto me superei. Os deslocamentos semanais, as viagens, o trabalho diário, as aulas, as leituras e trabalhos: aprendizado. Para chegar até aqui, contei com o auxílio de muitas pessoas, enumerá-las todas, seria inviável. Reconheço, neste espaço, o auxílio que recebi e apresentarei aqueles que estiveram comigo mais de perto, acompanhando o passo a passo e celebrando a vitória.

Agradeço à vida que tive e tenho, por todos que dela fizeram e ainda fazem parte. Neste momento especial, cito meus pais pela educação moral que recebi e aos familiares todos, com os quais compartilhamos vínculos mais que genéticos. Compartilho esta conquista com os filhos, dos quais recebo apoio irrestrito em toda minha vida, aos meus pais, irmãos e toda família.

Gratidão à professora Doutora Odete Burgeile por ter me acompanhado nesta pesquisa, conduzindo meus primeiros passos e, ao final, orientando a finalização deste trabalho. Agradeço à professora Doutora Maria Cláudia Fernandes Correia pela contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa. As professoras foram fundamentais na pesquisa, organização e descrição deste trabalho que, acima de tudo, me trouxe aprendizado, possibilitando que eu amadureça como profissional, melhorando minhas condições de trabalho e, acredito, meu desempenho como professora.

Aos amigos encarnados e desencarnados do C.E. Caminho da Redenção em Ji-Paraná/RO, minha eterna gratidão por me doarem o melhor de si.

Dedico este trabalho ao querido amigo irmão Marcos Mendes Borges.

À Andreia Mendonça, minha eterna gratidão pela amizade e pelo auxílio, de quem tive o impulso mais que necessário, organizando meu material e meus horários para que eu pudesse estudar. À Jânia Maria de Paula, amiga pra todas as horas, do chimarrão à UTI, minha gratidão eterna.

Agradeço à equipe de trabalho do Campus Ji-Paraná, nos diversos setores pelo apoio recebido, facilitando as condições para que eu pudesse cursar as matérias e tivesse tempo para escrever. Aos meus colegas, com os quais convivo diariamente no ambiente de trabalho, pelo incentivo espontâneo e sincero.

Minha gratidão ao grupo de alunos do Mestrado em Letras 2013 por criar um espaço de partilha em que trocamos nossas angústias e nossas vitórias.

Agradeço à coordenação e aos professores do Mestrado em Letras da UNIR, dos quais recebemos o preparo para adentrar ao mundo da pesquisa, compartilhando seus saberes, nos orientando e incentivando.

Aos meus alunos, que são, naturalmente, meu estímulo na busca por me atualizar e melhorar o trabalho do qual são participantes. Em especial, agradeço aos alunos que aceitaram participar deste estudo, expondo suas opiniões e sugestões. À todos minha gratidão.

O mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes - muitas vezes em situações de conflito. Se todas as partes envolvidas nos conflitos tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos.

Lyn Mário T. Menezes de Souza

Epígrafe

RESUMO

A presente pesquisa nasceu do interesse em promover a participação e interação dos alunos durante as aulas da disciplina de língua espanhola como língua estrangeira. Para isso, apresentamos a proposta para o ensino de língua estrangeira a partir da abordagem de ensino concebida como letramento crítico, o qual visa, por meio da leitura discursiva, promover o envolvimento e participação dos alunos nas aulas. O trabalho foi desenvolvido com um grupo de alunos do ensino médio, os quais já estavam em contato com essa abordagem. Os alunos responderam questionário em que buscamos conhecer a percepção deles em relação às aulas de língua espanhola. O estudo discute língua, ideologia, poder hegemônico e a questão linguística no Mercosul (PHILIPSON, 2011; MOITA LOPES, 2002; LEFFA, 1999), esclarece os conceitos de Letramento, Letramento crítico, a relação dessas propostas com a leitura e como isso se aplica às aulas de língua espanhola (FREIRE, 1987, 2002, 2005; ORLANDI, 1992, 1996, 1999; DUBOC, 2014; JORDÃO, 2013, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011); apresenta uma possível aproximação entre as teorias Pós-Coloniais e o letramento crítico (GROSFOGUEL, 2012; QUIJANO, 2014; SANTOS, 2007); 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.

Palavras-chave: Abordagem de ensino. Língua estrangeira. Letramento crítico. Pós-colonialismo.

RESÚMEN

Esta investigación surgió de la necesidad de encontrar una manera de estimular el interés y la participación de los alumnos en las clases de lengua española como lengua extranjera. Así que, presentamos la propuesta para la enseñanza de lengua española como lengua extranjera desde la perspectiva de la literacidad crítica, lo cual busca en la lectura discursiva un medio para la promoción de la participación de los alumnos en las clases. El estudio cuenta con la participación de un grupo de estudiantes de bachillerato que ya tenían contacto con ese abordaje en sus clases. Los alumnos contestaron a una encuesta en la cual buscamos conocer sus percepciones sobre las clases de lengua española. La investigación discute lengua, ideología, poder hegemónico y la cuestión lingüística del Mercosur (PHILIPSON, 2011; MOITA LOPES, 2002; LEFFA, 1999), aclara las conceptuaciones de literacidad, literacidad crítica, como esas propuestas se relacionan con la lectura y la manera como son aplicadas en la enseñanza de lengua española (FREIRE, 1987, 2002, 2005; ORLANDI, 1992, 1996, 1999; DUBOC, 2014; JORDÃO, 2013, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011); presenta una posible aproximación entre las teorías poscoloniales y la literacidad crítica GROSFOGUEL, 2012; QUIJANO, 2014; SANTOS, 2007); analiza los posibles de la literacidad en las clases de lengua española, si los alumnos han buscado tener más contacto con la lengua fuera del ambiente escolar, si relacionan lo que estudian a la vida cotidiana, como las clases interfieren o no en sus vidas; el resultado de la investigación busca conocer lo positivo, lo negativo y lo que puede ser mejorado en la enseñanza por medio de la literacidad crítica. Tras los análisis de los datos, esa investigación sugiere la viabilidad de la literacidad crítica en la promoción de la educación para la ciudadanía, con base en la participación social.

Palabras clave: Abordaje de enseñanza. Lengua extranjera. Literacidad crítica. Poscolonialismo.

Lista de Abreviaturas

AD – Análise de discurso

AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado

DOU- Diário Oficial da União

EUA – Estados Unidos da América

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

ILI – Inglês Língua Internacional

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LC – Letramento Crítico

LE – Língua Estrangeira

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBF – Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira

UE – União Europeia

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-americana

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO I LÍNGUA E PODER HEGEMÔNICO 18

1.1 Línguas estrangeiras ou língua estrangeira? A hegemonia do inglês 18

1.2 Línguas, ideologia e imperialismo linguístico 23

1.3 Educação no Mercosul 23

1.4 Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005 – política de integração no Mercosul – o espanhol no sistema de ensino brasileiro 24

1.5 A possível integração linguística entre os países latino-americanos 26

1.6 O espaço da língua portuguesa na Espanha 29

1.7 Qual o propósito do ensino de língua estrangeira no Brasil? 31

1.8 Aparelhos ideológicos de estado: o tradicional papel da escola 32

1.9 Métodos e abordagens do ensino de línguas estrangeiras nas escolas: o antes e o agora 36

1.10 A atual política linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras – a caminho da transformação 37

1.11 Orientações atualizadas – o diálogo com o letramento 39

1.12 OCEM 40

2 CAPÍTULO II LETRAMENTO 42

2.1 O pensamento crítico de Paulo Freire e as novas concepções sobre educação: letramento 42

2.2 A contribuição da análise do discurso francesa: concepções de leitura articuladas ao letramento 46

2.3 Da leitura parafrástica para a leitura polissêmica: em busca do letramento 50

2.4 Leitura nas aulas de língua estrangeira 51

2.5 Letramento crítico: a aula de língua estrangeira preparando para o respeito às diferenças 52

2.6 Concepções e propostas do letramento crítico 53

2.7 Escola, Aparelho Ideológico, Discurso Pedagógico. Superação? 57

2.9 Dialogismo e interação construindo o letramento 60

2.10 O professor e o Letramento crítico - renovando conceitos e práticas 62

2.11 Aula de língua estrangeira – espaço experimentar o lugar do outro 65

3 CAPÍTULO III LETRAMENTO CRÍTICO E PÓS-COLONIALISMO..... 70

3.1 Pós-colonialismo e letramento crítico irmanados na contribuição para o ensino de línguas estrangeiras. Descolonização do pensamento e a promoção da respeitabilidade 70

3.2 Linhas abissais – entre colonizadores e colonizados..... 73

3.3 Colonialidade – consciências colonizadas..... 74

3.4 As vozes do sul - descolonização em pauta..... 77

3.5 A educação no contexto da descolonização 79

CAPÍTULO IV 4 PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS..... 82

4.1 Contexto da pesquisa..... 82

4.2 Perfil do leitor brasileiro comum..... 82

4.3 Os jovens leem mais – ponto positivo para o letramento crítico..... 83

4.5 O ensino de língua estrangeira é para a vida 89

4.6 Letramento crítico e transformação pessoal 90

4.7 Escola - o lugar de contato com a língua estrangeira 91

4.8 A interatividade nas aulas..... 93

4.9 Nossas expectativas quanto ao LC e a realidade 94

4.10 O que ganhamos ou não - a balança do LC 95

CONSIDERAÇÕES FINAIS 99

REFERÊNCIAS 102

APÊNDICE 107

QUESTIONÁRIO 107

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de nossa trajetória como professora até o presente momento. Localizamos o início há aproximadamente onze anos na rede pública de ensino do estado de Mato Grosso, passando, posteriormente, ao estado de Rondônia, onde permanecemos. Ao concluir o curso de licenciatura plena em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso, iniciamos esta experiência, a princípio no ensino de língua portuguesa, ministrando aulas na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino de Mato Grosso. Atualmente, nosso foco é o ensino de língua espanhola, atuando como professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da rede federal. Desde a primeira experiência começamos a desenvolver a preocupação em nos aproximar do universo do público com o qual estávamos lidando, visto que, segundo nossa perspectiva, havia certo distanciamento entre os alunos e o objeto de estudo. A situação nos fez sentir a necessidade de aproximar a matéria de estudo, aparentemente abstrata, da realidade, levando à observação de que, em verdade, estudávamos aquilo que já conhecíamos e que nos é familiar, que faz parte de nossas atividades diárias, a saber, a língua. Após essa experiência inicial, tivemos a oportunidade de começar o trabalho como professora de língua espanhola no ensino médio onde, mais uma vez, observamos a dificuldade em trazer o aluno para o universo da língua em estudo. Os materiais dos quais dispúnhamos para apoio didático primavam pelo ensino da gramática, fazendo da leitura dos textos um exercício para inferir informações lá contidas. A impressão era de que os alunos participavam das aulas de maneira automática, sem envolvimento ou interesse, parecendo que o que eles almejavam era unicamente a aprovação formal na disciplina. Essas observações nos alertaram, mostrando que, para alcançar o objetivo de educar, é preciso atenção, reflexão e envolvimento. Assim, começamos a buscar alternativas que possibilitassem romper com o automatismo, tornando-nos mais independentes e ousados na busca por melhorar nossa prática educativa. Foi assim que, valendo-nos de uma postura reflexiva quanto ao ensino aprendizagem, buscamos um modo de fazer das aulas uma atividade mais dinâmica do ponto de vista do educando, para que sentissem que a língua é ativa, é uso. Mesmo sem uma abordagem bem definida, buscávamos uma prática autêntica que pudesse nos

entusiasmar e também aos alunos. Ao refletir sobre o que desperta a participação de nossos alunos, atentamos para a realidade contemporânea na qual o uso das tecnologias da comunicação é fato. Apesar de não ser acessível a toda a população, a tecnologia faz parte de nossas vidas, sendo preponderante entre os adolescentes. Também atentamos para a criticidade de nossos alunos optando por aproveitar essa característica estimulando-a e para isso, entendemos que os textos autênticos, em sua proposta natural cumpririam esse papel.

Optamos por trabalhar textos selecionados pela internet, mostrando a fonte e a importância dessa informação para a compreensão dos sentidos. Como produto, passamos a solicitar atividades aliadas à leitura abordada. Nosso olhar sobre os resultados pareciam ser positivos, logo entendemos como necessária a pesquisa que realmente ouvisse os alunos sobre como estão recebendo essa abordagem. Nossa pesquisa nos levou ao contato com as teorias sobre letramento crítico. Entendemos que essa é a orientação que buscávamos e que ela representa uma mudança de paradigmas. Essa mudança situa-se no questionamento sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, sobre o papel do ensino de línguas na formação dos alunos, atuando na orientação para a responsabilidade social pautada no pensamento crítico, mostrando-lhes suas próprias condições de se transformarem.

Assim, vimos a necessidade de que esta pesquisa apresente as teorias sobre o letramento crítico, suas origens e propostas. Buscando atender a tais questões, elencamos as seguintes perguntas:

a) O que propõe o letramento crítico? Em quais condições ocorre? Como promover o ensino de língua espanhola estrangeira segundo essa perspectiva?

b) Como os alunos percebem e recepcionam o ensino de língua espanhola pela abordagem do letramento crítico?

A busca por respostas que atendam a tais questionamentos nos trouxe a necessidade de analisá-los dentro do ambiente escolar, contando com a contribuição de participantes e práticas reais, já que estamos todos, pesquisadora/professora e alunos/participantes, inseridos no processo.

A primeira parte da pesquisa foi ofertada especificamente pelo programa do Mestrado em Letras, tivemos aulas que nos prepararam para atuar como pesquisadores e nos deram o suporte teórico necessário às nossas produções. O passo seguinte foi o

levantamento bibliográfico por meio de leituras que abordam as políticas de língua no Brasil, a história do ensino de línguas no país, as abordagens de ensino de língua estrangeira, sobre as teorias pós-coloniais e nos aprofundamos na leitura sobre letramento crítico. Feito isso, passamos a estruturar o questionário com o qual seria feita a coleta de dados. A escrita teve início logo no princípio do ano de 2015 e a coleta de dados foi feita no segundo semestre do mesmo ano.

Optamos pela pesquisa participante de natureza qualitativa. Godoy (1995, p.5) ao discorrer sobre o surgimento e aplicação deste tipo de pesquisa, conclui: "do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro, vendo o mundo pela visão dos pesquisados". Nessa postura está o princípio da atividade de pesquisa, daí temos a visão mais aproximada possível do nosso aluno e sua relação com o aprendizado. Os pesquisadores qualitativos, segundo a autora (1995, p.7), "tentam entender os fenômenos estudados a partir da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa ilumina, esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos".

Ao adotar a pesquisa participante de natureza qualitativa, atentamos para a observação feita por Demo (1995), o qual chama a atenção para a complexidade da pesquisa tradicional, que busca mensurar em padrões quantitativos as suas dimensões qualitativas. Atendendo à necessidade de equilibrar e refletir a natureza social da pesquisa, Demo (2008) vê na pesquisa participante o caminho para atender a tal complexidade. "A realidade social é incrivelmente mais rica e exuberante do que as mensurações que possamos inventar" (DEMO, p. 39, 2008). Entendemos como pesquisa participante por tratar-se de um processo no qual houve uma transformação. Como demonstraremos, nossa prática de ensinar passou por uma mudança, na qual os alunos tiveram real participação. Esclarecemos que esse processo de transformação ao qual aludimos teve início juntamente com nossa carreira no magistério, portanto, esta pesquisa é resultado de um tempo de trabalho que não se restringe ao período no qual fizemos parte do programa de mestrado.

Os dados foram obtidos por meio da participação de um grupo de alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública. Os participantes tem idade entre dezessete e

dezoito anos e o primeiro contato deles com a língua espanhola ocorre no momento em que começam as aulas na escola. Já havia a aproximação entre a pesquisadora e os alunos, bem como entre os alunos e a abordagem de ensino em estudo. O questionário foi organizado da seguinte maneira: seis perguntas abertas nas quais buscamos saber se o interesse dos alunos pela língua espanhola aumentou depois que começaram a ter aulas, se eles passaram a ter mais contato com a língua através de atividades como audição de músicas, filmes, jogos, entre outros em língua espanhola. As respostas a essa questão nos permitiram analisar como as aulas, logo a abordagem em estudo, está, se está motivando os alunos, conforme o esperado; para estimular a criticidade, pedimos que apontassem o que lhes parece positivo e também o negativo das aulas e o que pensam que poderia ser diferente; se nas aulas eles aprendem algo mais do que língua ou não e se estariam contribuindo para a formação pessoal, acadêmica, profissional deles, até que ponto as aulas dizem respeito à vida real deles. Com esses questionamentos, esperávamos ter noção do alcance do letramento crítico, de como a abordagem vem sendo sentida na sala de aula e se isso é positivo para nossa proposta, que é a motivação, o envolvimento, o desenvolvimento crítico que promove a participação social e a cidadania. Uma das questões do questionário elenca os possíveis meios de contato utilizados por eles para ter acesso à língua espanhola. Esperávamos, desse modo, saber em que medida esse contato é acessível e como isso influencia nos resultados desejados. A pergunta mais exata, por assim dizer, solicita a atribuição de uma nota para as aulas, numa escala entre 6 e 10. Assim, visualizaríamos uma média pela qual teríamos uma referência a mais naquilo que buscávamos, a saber, a percepção dos alunos quanto às aulas. O conjunto de perguntas, acreditamos, pode oferecer um quadro das subjetividades, uma vez que lhes foi oportunizada liberdade para expressar como se sentem usando suas próprias palavras, numa estratégia cara ao letramento crítico. A interpretação dos dados tem como parâmetro as orientações que sustentam o letramento crítico, isto é, se as respostas atendem aos pressupostos da abordagem. Para isto, amparamo-nos em JORDÃO (2007), MENEZES DE SOUZA (2011), MONTE MÓR (2013), DUBOC (2014). O conhecimento da percepção dos alunos sobre as aulas, alvo deste estudo, nos permite concluir que o letramento crítico cumpre com sua proposta de motivar, de oportunizar a participação e a interação e nisso alarga o espaço para o pensamento crítico. Apesar dessa conclusão,

destacamos que nossa postura de professor pesquisador não termina por aqui, que a auto-observação, a constante reflexão a respeito do trabalho em sala de aula permanece. Assim, teremos sempre em mente o quanto estamos ou não correspondendo às necessidades de nossos alunos e às nossas próprias.

A escrita está estruturada em quatro capítulos. O primeiro discute a relação entre língua, ideologia e poder, tal qual demonstra o domínio do inglês como língua internacional, tema discutido por Philipson (2011) e por Moita Lopes (2002), autores que buscam elucidar tais fenômenos desde o passado até a contemporaneidade, expressando suas posições, as quais servem de orientação para que também apresentemos a nossa própria visão. No âmbito mais regional, é feito um levantamento a respeito da educação no Mercosul e da tentativa de integração política e linguística nessa região, com destaque para o Brasil, Argentina e Uruguai. As leis 11.161 de 25 de agosto de 2005 no Brasil, lei 25.181 de dezembro de 2008 na Argentina estabelecendo a obrigatoriedade da oferta do ensino de língua espanhola e língua portuguesa, respectivamente, aliadas ao artigo 40 da lei 18.437 de 16 de janeiro no Uruguai, a qual reconhece a presença do português em suas terras e apontam o esforço desses países em se integrarem. O estudo analisa tais questões para indicar uma possível atitude do professor de língua espanhola como língua estrangeira em meio a essa realidade. Ao adentrar ao ensino de língua estrangeira apresenta um histórico da metodologia empregada nessa área e a atual política linguística, especialmente no Brasil, apontando o ideal de educação concebida por Paulo Freire (1987, 2002, 2005) como precursor da concepção de letramento.

O segundo capítulo faz um levantamento das concepções de letramento, relacionando-o ao letramento crítico numa relação de derivação. Busca no aporte teórico da Análise de Discurso Francesa desenvolvido por Eni P. Orlandi (ORLANDI, 1992, 1996, 1999) a concepção de leitura discursiva que queremos para as aulas de língua espanhola por entender que esse é o meio viável na promoção da participação dos alunos, sendo que essa é, também, a proposta base do letramento crítico. Visando esclarecer quanto às estratégias e propósitos dessa abordagem, temos nos estudos desenvolvidos no Brasil por Ana Paula Martinez Duboc (2014), Clarissa Menezes Jordão (2013, 2014) e Lynn Mário Menezes de Souza (2011) as principais contribuições, das quais lançamos mão para preparar as

atividades ministradas durante as aulas e também na análise dos efeitos dessas aulas na percepção dos alunos.

A terceira parte da pesquisa analisa a possível contribuição do Pós-Colonialismo, à luz das teorias concebidas por Ramón Grosfoguel (2012), Aníbal Quijano (2014) e Boaventura Souza Santos (2007), na descolonização do pensamento a partir das aulas de língua estrangeira, tendo o letramento crítico como abordagem adequada para esse fim. Na esteira de Divanize Carbonieri (2012) sustentamos a aproximação entre as teorias pós-coloniais e o letramento crítico, ambos concebidos a partir do ideal de Paulo Freire sob a premissa da promoção da autonomia, que conduz à cidadania, princípios comuns a esta proposta.

O quarto capítulo se dedica a conhecer a percepção dos alunos quanto às aulas orientadas pelo letramento crítico. Para isso, analisa e interpreta os dados obtidos por meio da aplicação de questionário. Ainda neste sentido, oferecemos nossa leitura sobre a convergência entre o letramento crítico e as teorias pós-coloniais aplicando, especialmente, a observância destas na educação e, mais especificamente, ao ensino de língua estrangeira. Pretendemos mostrar como os elos entre as citadas áreas de estudo contribuem para os fins que objetivamos.

1 CAPÍTULO I

LÍNGUA E PODER HEGEMÔNICO

O objetivo deste capítulo é tratar as questões políticas, econômicas e como elas interferem na educação. Ao adentrar especificamente no ensino de línguas estrangeiras, discutimos a hegemonia de uma determinada língua, apontando o que tem sido produzido no sentido de questionar e resistir a essa hegemonia. O capítulo apresenta uma investigação a respeito da língua espanhola na América e da relação dos países hispano-americanos com o Brasil, das ações políticas no sentido de garantir a integração linguística e politica entre os países latino-americanos. Há, ainda, um estudo sobre a língua portuguesa na Espanha, país onde a língua espanhola teve origem e como o país trata a língua portuguesa. Na sequência, apresenta a estrutura escolar configurada ideologicamente e como essa estrutura atua sobre o e ensino, inclusive na área de línguas estrangeiras.

1.1 Línguas estrangeiras ou língua estrangeira? A hegemonia do inglês

Ainda que a legislação aponte para uma democratização na escolha dos estudos de língua estrangeira, doravante LE, o que podemos observar é o predomínio do ensino de língua inglesa. Para justificar esse quadro, observamos as possíveis razões e entre elas destacamos o domínio econômico exercido pelos países de língua inglesa, notadamente os Estados Unidos da América. Além do mais, devemos considerar o processo histórico de colonização, em que países como Reino Unido ocuparam e levaram sua língua a diferentes regiões, o que justifica o fato de países de distintos continentes terem o inglês como idioma oficial, a exemplo dos Estados Unidos da América, África do Sul, Nigéria, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Filipinas, Índia, entre outros. Isso justifica, também, o destaque exercido pelo inglês, pois além de ser a língua da atual potência econômica mundial, é a língua do país que ocupava esse papel anteriormente.

Globalização é a palavra usada para definir o atual período. Kumaravadivevelu (2008) faz um exame da atuação da Linguística Aplicada, doravante LA, na era da globalização seguindo a perspectiva do pós-modernismo e pós-colonialismo, discursos aplicados na produção de conhecimento da área de ciências humanas e sociais em voga. Kumaravadivelu, ao visualizar a atual fase da globalização, cita outros autores, a partir dos

quais busca localizar o começo desse processo. Citando Steger (2003), localiza o início dessa fase no surgimento da humanidade, remontando a 12.000 anos de história, enquanto Robbie Robertson (2003), outro autor citado, associa a globalização ao início do período colonial moderno iniciado com os portugueses e espanhóis. Assim, Kumaravadivelu (2008) vê na atual fase da globalização uma mudança na paisagem mundial, cuja ocorrência se dá de três distintas maneiras: a primeira é a diminuição das distâncias de espaço, ao observar que em diferentes partes do mundo pessoas tem suas vidas afetadas por acontecimentos que elas desconhecem; a segunda é a diminuição da distância temporal, visto que as tecnologias mudam em ritmo cada vez mais veloz, provocando mudanças no mercado e na vida das pessoas; a terceira remete ao desaparecimento das fronteiras que regulam não somente os termos de comércio, mas também as ideias, culturas, normas e valores.

Tais mudanças têm como principal veículo a comunicação por meio da rede mundial, a internet, que conecta os indivíduos possibilitando a interação à distância em tempo real. Nesse atual quadro da globalização, está a língua inglesa. Exatamente neste ponto entra a Linguística no sentido de lidar com o uso global da língua, atentando para a sua colonialidade, buscando estratégias que estimulem os educadores a buscarem todas as alternativas possíveis para preparar as disciplinas, assim como nossos alunos, a enfrentarem o mundo globalizado. Dentro desse prisma, encontram-se as línguas estrangeiras que são, por natureza, revestidas de ideologias. Todas as línguas tem esse caráter, porém trataremos do inglês, língua hegemônica atual e do espanhol, língua veículo de colonizadores.

Por se tratar do ensino de língua estrangeira e reconhecermos a hegemonia da língua inglesa, esclarecemos que não propomos a substituição dessa hegemonia pela língua espanhola, nosso objetivo é construir uma proposta de ensino que atente para a colonialidade da língua e seja capaz de aclarar tal situação.

Moita Lopes (2002), ao discutir o ensino de inglês como língua estrangeira, fala em uma tendência a uma atitude colonizada que poderia afetar aos alunos. O autor justifica tal proposição com base no estudo da história da colonização portuguesa no Brasil e a colonização dos demais países da América, os quais incutiram nas mentes dos colonizados a crença na própria incapacidade administrativa. Tal crença interditou o desenvolvimento

de uma autonomia e instalou, além da dependência administrativa, a colonização das mentes, ou seja, a dependência cultural. Nas palavras do autor, “o conceito de colonização parece repousar principalmente na dicotomia natureza e civilização, duas realidades que se relacionam através de um sistema de trocas desiguais” (2002, p. 45) e essa premissa parece ter sobrevivido mesmo após a independência das colônias, assim como sugere o autor, ao demonstrar que o Brasil continua sendo explorado. Mudou a matéria prima, já que acabou o pau Brasil, mas, como sugere Moita Lopes (2002), temos as multinacionais que se instalam no país, destroem a natureza e utilizam a mão de obra barata do trabalhador brasileiro, numa reedição do processo de exploração.

Podemos observar o efeito de sedução dos Estados Unidos da América, doravante E UA, sobre os demais países. Através da bem sucedida indústria do entretenimento exporta, por meio de sua produção cinematográfica, padrões de comportamento, ditam conceitos de estética, moda, músicas. Uma indústria empregada para alimentar o sonho americano e para acessar esse sonho, é necessário falar a sua língua. Por motivos como esses, vemos expressiva quantidade de escolas de idioma, cuja oferta principal é a língua inglesa.

Leffa (2006) em discussão sobre o ensino de LE analisa o cenário no qual uma língua se sobrepõe às demais, atuando como língua estrangeira hegemônica. Para o autor, o inglês tem ocupado esse papel e, de acordo com ele, é uma língua internacional. Para tal afirmação, o referido autor vale-se do argumento de que o inglês não pertence aos Estados Unidos, Inglaterra ou demais países de língua inglesa e sim ao mundo. O autor (2006, p.15) defende a ideia de que “quando uma língua se torna internacional, ela adquire independência. É como se ela ficasse adulta e saísse de casa. A metrópole não a controla mais”. A título de exemplos, cita o português, francês, espanhol e inglês. Apesar de reconhecer o caráter hegemônico do inglês, o autor diz acreditar no caráter pacificador, em sua neutralidade, uma vez que atingiu a maioridade, portanto, a independência, daí seu emprego como ILI, Inglês Língua Internacional. Em suas palavras,

> O ILI é apenas um instrumento que pode ser usado para diferentes objetivos, servindo a diferentes interesses, quer seja de nosso país ou do país colonizador. Mas é aí justamente em que se encontra o erro: achar que podemos usá-lo para defender os interesses de um ou de outro, quando deve ser usado para defender o interesse de todos (LEFFA, 2006, p. 19).

Tais argumentos sustentam a proposta do autor de que o ensino dessa língua seja voltado para a solidariedade internacional, confiante de que a língua se abstém de todas as ideologias políticas, crenças e ódios.

Contrário a Leffa, Philipson (2011) sugere que há uma tensão advinda das forças por trás da "americanización e inglesización". Para justificar essa teoria, o autor relaciona o cenário atual às crenças que no passado sustentaram os argumentos do colonizador europeu. Segundo ele, os ingleses davam por desocupadas e improdutivas as terras localizadas no continente americano, o que justificaria sua ocupação e aproveitamento. A dicotomia entre a civilização europeia e selvageria dos outros continentes foi a principal justificativa para a ocupação, escravização e extermínio de nações indígenas no continente americano. O mesmo se repetiu, por exemplo, na África. Essa mentalidade formou os Estados Unidos da América, ancorado na figura do homem branco euro-americano e possuidor de escravos. Para o autor, "os Estados Unidos da América constituem uma sociedade de guerra, mais que uma sociedade de bem estar", sendo que essa realidade não mais se limita ao território estadunidense, pois já é uma realidade global. Cita o projeto, segundo ele comprovado por documentos referentes à década de noventa, no qual os EUA teriam executado seus planos de controlar o mundo. Este controle, segundo o autor, "pode ser feito através da ocupação física ou pela mente" (2011, p. 99). Philipson (2011) introduz a ideia de que uma determinada língua pode servir a qualquer propósito, seja ele maléfico ou benéfico, como a promoção ou o combate ao capitalismo, o fortalecimento da desigualdade ou a promoção da diversidade e o desenvolvimento sustentável. Para ele o inglês tem se prestado a esse papel devido ao capitalismo coletivo que marca a história contemporânea, no processo por ele denominado como ocupação global, engendrado pelas potências econômicas de língua inglesa, principalmente os Estados Unidos.

Colonialismo moderno é a expressão utilizada pelo autor supracitado para abarcar a contemporaneidade. Nesse cenário, Philipson (2011) destaca o serviço prestado pela educação que ancorada no imperialismo linguístico, torna-se instrumento da colonização das mentes, segundo o autor, o meio mais eficaz de colonizar. Mais eficiente do que as armas ou aparelhos tecnológicos, pois introduz nas sociedades colonizadas uma categoria de conhecimentos e de funcionamento de estruturas sociais, aos quais os colonizados

desconhecem. Todo esse processo é engendrado e executado por meio da língua. Após analisar a colonização inglesa, posterior independência e superação dos Estados Unidos da América em relação aos seus colonizadores, o autor conclui com as seguintes palavras sua análise sobre essa situação: “Agora, desde 1945, os Estados Unidos tem sido quem governa a consciência humana” (PHILIPSON, 2011, p.108). Ele elenca entre os instrumentos de domínio estadunidense o sistema financeiro americano com seus bancos e instituições cujos tratados não são equitativos, o poder de sua moeda, o império das comunicações e a macdonaldização mundial. Acrescenta, ainda, o papel alienante da indústria cinematográfica que, segundo o autor, fomenta a cultura escapista da falta de solidariedade social e ausência de consciência política.

Nesse contexto, visando fortalecer seus Estados, alimentar seus interesses e assim fazer frente ao império dos EUA, nações europeias se organizaram e deram origem à União Europeia, doravante UE, (PHILIPSON, 2011) atualmente formada por vinte e sete países e, interessante notar, vinte e três idiomas oficiais ativos. Para assegurar o multilinguismo conta com serviços de tradução e interpretação. No entanto, ao observar os aspectos linguísticos dessa organização, declara que a própria fluidez das políticas linguísticas na Europa faz dessa situação uma questão complexa. Neste ponto, cita a tensão criada a partir do confronto entre o nacionalismo linguístico (de cada nação formadora da UE e suas ideologias) e o multilinguismo próprio da organização, ao qual se soma o crescente domínio do inglês. Como demonstração desse domínio, Philipson acompanha em seu estudo o uso que a própria UE faz do inglês em seus documentos. O ano mais recente por ele analisado, dois mil e oito, o inglês foi empregado em setenta e dois por cento dos textos da EU, número bastante superior ao francês, com doze por cento, o alemão, com três por cento e outros idiomas diferentes do inglês com treze por cento. Porém, segundo o autor, o inglês reconhecido pelas instituições internacionais desprestigia as variantes dos países colonizados, chamados de novos tipos de inglês, tais como na Índia, Nigéria, Malásia, as variantes do Caribe, consideradas ilegítimas cujo uso é aceito localmente e rejeitado fora de suas regiões. Temos com isso mais um exemplo de como o político interfere e determina o linguístico ditando o que pode ou não, independente do que pensam, sentem ou das consequências às quais estão sujeitos os usuários das variedades consideradas ilegítimas.

1.2 Línguas, ideologia e imperialismo linguístico

Adotamos a prudência de Philipson (2011) que alerta para o risco de adotar o inglês como ILI acreditando que seu uso em terras estrangeiras garante sua neutralidade cultural e linguística. Como adverte o autor, é impossível dissociá-lo, por exemplo, do fato de que é a língua do exército mais poderoso do mundo e da economia mais forte do planeta. Logo, seu uso seguramente alarga e legitima o colonialismo moderno, o enfraquecimento das diversidades e consequente manutenção do imperialismo linguístico. De fato, assim como aponta Philipson (2011), a língua é impregnada de ideologia e reconhecer essa realidade é uma necessidade para não cair na ilusão do discurso da neutralidade linguística. A história narra o emprego da língua no processo de colonização linguística, culminando com a colonização das mentes. Então, ao professor de língua que se oriente pelo pensamento crítico e acredita na tendência emancipadora da educação, cabe a observância sobre sua prática educativa, buscando alternativas que auxiliem na superação da colonialidade veiculada pela língua. Essa observância pode trazer propostas de teor crítico, que são a base para a construção da criticidade que queremos desenvolver junto com os alunos.

O pensamento crítico ao contexto do imperialismo econômico e suas vertentes fez surgir a resistência. São as teorias pós-coloniais cuja finalidade é descolonizar, devolver a voz aos silenciados do movimento colonizador antigo e atual. O caminho para a descolonização passa, necessariamente, pela *descolonização* das mentes, um processo de reconhecimento dos saberes próprios que resulte na desmistificação da crença em uma inferioridade das (ex) colônias e a pretensa superioridade das potências colonizadoras.

1.3 Educação no Mercosul

Figurando entre os países colonizados, o Brasil é fortemente impactado pelas políticas econômicas exteriores. Considerado como país em desenvolvimento, compartilha com os vizinhos de continente sul americano a história de ocupação e colonização. Ianesko, Burgeile e Lázaro (2012, p. 96) em estudo sobre a educação no contexto latino-americano, mais especificamente no que chamam de “educação mercosulina”, referência aos países participantes do Mercado Comum do Sul, bloco econômico formado por Brasil, Uruguai, Paraguai, Argentina e Venezuela, analisam as semelhanças e as diferenças relativas à educação entre os países do Mercosul. Segundo os autores, as comparações apontam, entre

outras semelhanças, a existência de investimentos em formação voltada para a tecnologia no sentido de manipulá-las sem, contudo, incentivar a inovação e criação tecnológica. O estudo conclui que, apesar dos avanços em relação à democratização dos sistemas de ensino, não há um plano político público capaz de elevar a educação à criticidade, o que se aplica a todo o contexto mercosulino.

A mudança prescinde da educação e é nesse sentido que as teorias pós-coloniais trazem luz, revisitando a história para, a partir dela, propor a retomada dos próprios passos no movimento de *descolonizar* o colonizado para, então, promover a justiça e igualdade social. "Dentro desse contexto, a educação pós-colonial se propõe a formar cidadãos conscientes da importância de lutar para ter seu protagonismo social na construção de uma sociedade mais igualitária" (IANESKO, BURGEILE e LÁZARO, 2012, p. 96). Com esse propósito, a educação pós-colonial busca, por meio da prática dialógica, superar o sistema e, desse modo, garantir o poder da escolha, da autonomia dos educandos. Nos próximos capítulos, desenvolveremos a teoria pós-colonialista, sua sintonia com o letramento crítico e como ambos colaboram na realização da proposta de transformação elaborada por Paulo Freire. O educador brasileiro parte do pensamento crítico para justificar e divulgar a necessidade de mudanças que tragam a emancipação crítica em nossos alunos e na sociedade. Tido como novidade em sua época, as propostas de Paulo Freire ecoam e tornam-se, podemos dizer, concretas, como exemplificaremos neste trabalho.

Para falar em educação no Mercosul, bloco ao qual o Brasil está filiado, analisaremos os aspectos legais do ensino de língua espanhola no Brasil, língua falada pelos parceiros do bloco e demais vizinhos de continente.

1.4 Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005 – política de integração no Mercosul – o espanhol no sistema de ensino brasileiro

Ao concordarmos a respeito do predomínio da língua inglesa, inclusive nas escolas, nos perguntamos: qual é o espaço da língua espanhola nas nossas instituições públicas de ensino?

A resposta faz-se acompanhar da referência à lei 11.161/2005. Considerada uma estratégia para impulsionar o ensino de língua espanhola, estabelece a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol nas escolas públicas do país. Porém, a obrigatoriedade é para

o estabelecimento, não para o aluno, que pode optar pela frequência ou não às aulas. O prazo para sua implementação, cinco anos, já se esgotou e agora nos perguntamos o que mudou com a lei. Para responder a esse questionamento, faremos uma revisão do ensino de língua espanhola no Brasil ao longo da história.

De caráter político linguístico, a legislação referente à implementação do ensino de língua espanhola no Brasil foi estudada por Rodrigues (2010), a qual localiza em 1.919 o primeiro registo desta língua no ensino oficial, quando o professor Antenor Nascentes foi contratado para ministrar aulas no colégio Pedro II no Rio de Janeiro, porém, não como disciplina obrigatória. A obrigatoriedade veio com a Reforma Capanema, em 1.949, contudo, a carga horária dedicada à disciplina era menor do que as outras línguas estrangeiras. Se já era desprestigiado, o ensino de língua espanhola foi fortemente atingido com a criação da primeira LDB em 1.961, pois ela tornou o ensino desse idioma ainda mais desprestigiado, uma vez que na referida lei, segundo Rodrigues (2010) não há referências ao ensino de língua espanhola ou qualquer outro idioma estrangeiro. A lei, porém, não eliminou a possibilidade da oferta do ensino das línguas estrangeiras, o que ocorreu foi a descentralização das diretrizes. O governo federal passou a dividir com os estados a responsabilidade por elaborar o currículo escolar. Assim, havia uma abertura para que os estados adotassem disciplinas consideradas mais adequadas para suas regiões, inclusive as línguas estrangeiras. Entre outras razões, o tempo em que vigorou como obrigatório foi insuficiente para consolidar o ensino de língua espanhola. Isso, ao pouco espaço ocupado na carga horária, ocasionou a diminuta inclusão no currículo, o que fez com que o espanhol praticamente desaparecesse da grade curricular das escolas e somente voltasse a ser apreciado com a lei 11.161 de 2005.

No entendimento de Rodrigues (2010) a lei 11.161, ao contrário da pretensão de fortalecer o ensino de língua espanhola no país, a lei *desoficializa* esse ensino, pois possibilita sua terceirização pela rede privada, ou seja, permite que as aulas sejam oferecidas em centros de estudo desvinculados da escola, portanto, da prática pedagógica oficial. Concordamos com a autora nesse sentido, pois ao retirar do estado a responsabilidade da oferta de ensino, retira-se a interdisciplinaridade pedagógica, bem

como a oportunidade de uma formação conscientizadora e engajada que permeie, também, a língua estrangeira, para dar lugar a uma pretensa neutralidade.

Apesar dos prejuízos educativos causados pela *desoficialização*, a autora reconhece o ganho de espaço dedicado ao ensino de língua espanhola mediante as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM. Considera um marco positivo, visto que o documento destina-se tanto à rede privada, como os centros de idioma, quanto às escolas. O aspecto positivo reside na concepção do ensino de línguas estrangeiras como uma construção coletiva cuja finalidade é a formação integral, calcada no respeito ao outro, às diferenças. Para alcançá-la, é necessária a relação entre os saberes, que é atingido somente por meio da transdiciplinaridade da grade curricular escolar, algo que as OCEM se propõem a fazer.

O ensino de língua espanhola, acreditamos, pede mais esforços para sua concretização. Apesar de não apresentarmos números, ousamos dizer que em Rondônia a minoria das escolas oferece essa disciplina. Exemplar, a Universidade Federal de Rondônia é a única instituição pública a oferecer a graduação em Letras/Espanhol, sendo que essa oferta ocorre na capital, onde há, por conseguinte, uma concentração dos profissionais da área e, consequentemente, a falta deles nas cidades do interior. Essa é uma demonstração local de como está o ensino de língua espanhola.

1.5 A possível integração linguística entre os países latino-americanos

Em publicação do Anuário de 2012 o Instituto Cervantes, importante centro de estudos hispânicos, expõe os fatores que influenciam na valorização econômica de determinada língua, elencando os seguintes: a quantidade de falantes e o número de países em que ela é oficial, a abrangência geográfica, o índice de desenvolvimento humano (IDH) desses países, a capacidade comercial, a tradição literária ou científica ou papel na diplomacia multilateral. Nesses quesitos, a publicação concorda quanto ao destaque do inglês. Contudo, a mesma reconhece o valor das línguas espanhola e portuguesa para o mundo dos negócios. De acordo com o Anuário supracitado, são mais de 400 milhões de falantes da língua espanhola na região da América Latina, distribuídos em 19 países.

Cuadro 1. Población de los países hispanohablantes

País	Población
Fuente: elaboración propia, a partir de los censos de cada país publicados desde 2010 hasta la actualidad y, en su defecto, de las últimas estimaciones oficiales (marcadas con un asterisco) facilitadas por los Institutos de Estadística de cada país.	
México	112.336.538
Colombia	46.485.485
España	46.185.697
Argentina	40.117.096
Perú	28.220.764
Venezuela	27.150.095
Chile*	17.402.630
Guatemala*	14.713.763
Ecuador	14.483.499
Cuba*	11.241.161
República Dominicana	9.378.818
Bolivia*	10.426.154
Honduras*	8.385.072
Paraguay*	6.337.127
El Salvador*	6.183.000
Nicaragua*	5.815.524
Costa Rica	4.301.712
Puerto Rico	3.725.789
Panamá	3.405,813
Uruguay	3.251.526
Guinea Ecuatorial	720.000
Total	416.861.450

Tal realidade confere força e solidez à língua espanhola, tanto em seu alcance geográfico, como no potencial comercial. Essa força, que é global, afeta muito especialmente a região da América Latina. Ela marca as relações diversas entre os países da região, entre os quais o Brasil. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e publicados no DOU, Diário Oficial da União, de agosto de 2015 a população brasileira já ultrapassa os duzentos milhões, número equivalente ao de falantes de português, língua oficial no país. Esses dados dimensionam o merecido destaque do português e propõem uma análise sobre a relação linguística nesse contexto.

Podemos dizer que existe uma busca por integração linguística patenteada pelas leis que instituem o ensino de língua espanhola no Brasil e de língua portuguesa em alguns países hispano-americanos. A Argentina, importante parceira e vizinha, tornou obrigatória a oferta do ensino de português em seu sistema de educação através da lei 25.181 de dezembro de 2008, a qual prevê oferta obrigatória, porém matrícula optativa e prazo até 2016 para que as instituições se adequem. A citada lei inova ao tornar a oferta obrigatória desde as séries iniciais nas cidades da fronteira entre Argentina e Brasil e, ao prever um plano de formação de professores de português. Tais cursos já são ofertados na modalidade professorado, em que os cursos de formação são instalados fora das universidades. Essas ações denotam o interesse em atender às necessidades do ensino de português no território argentino.

No Uruguai existe o reconhecimento oficial da presença do português em suas terras por meio da lei 18.437 de 16 de janeiro de 2009, artigo 40, o qual dispõe:

> 5) La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (URUGUAY, 2009).

Já é fato a oferta do ensino de língua portuguesa em cursos universitários e também de cursos de formação de professores de português em universidades uruguaias. Tal postura revela a aceitação e valorização do português em território uruguaio, o que entendemos como passos em direção à integração linguística no território latino americano.

No caminho da integração entre os países da América Latina, destacamos ainda a criação da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), ocorrida em 2010, ação exemplar na caminhada pelo fortalecimento do intercâmbio cultural/linguístico latino-americano, ao qual acrescentamos a criação das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira, as PIBF, em cidades fronteiriças entre Brasil e Argentina (Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú). Essas experiências serão modelo para futuras iniciativas dessa natureza nas regiões fronteiriças do Brasil.

Apesar de poucos, os exemplos da Argentina e do Uruguai apontam a possibilidade de que as relações linguísticas e culturais entre Brasil e os países hispânicos ocorram com reciprocidade. Ao menos na América Latina, os países estão engatinhando nessa direção.

1.6 O espaço da língua portuguesa na Espanha

O que podemos esperar da Espanha, antiga metrópole de onde irradiou o espanhol/castelhano? Haverá a possibilidade de o português adentrar ao sistema linguístico oficial do país? O quadro linguístico da Espanha é, desde sua formação, plurilíngue. Essa característica, além de diversidade, agrega intensidade às paixões nacionalistas típicas daquele país formado por comunidades autônomas, as quais possuem suas próprias línguas reconhecidas oficialmente. São línguas oficiais da Espanha o catalão, língua da Catalunha, o euskera/basco, do País Vasco e o galego, sendo este último praticado na região da Galícia, fronteira com Portugal, situação que confere familiaridade e grande semelhança com a língua portuguesa. Apesar da oficialização das línguas comunitárias, a obrigatoriedade do castelhano, que se tornou espanhol, produz insatisfações e serve como argumento na luta pela independência de algumas das comunidades. Citamos o caso da Catalunha, a qual tem como língua o catalão e sua propagada luta por independência. Em Outro caso conhecido, o País Basco cuja língua é o euskera, também lutou para tornar-se independente da Espanha e tinha, entre outros argumentos, o de que já possuem uma língua e são, portanto, uma nação.

Esta pesquisa apurou registros que podem ser entendidos como fomentadoras do plurilinguismo na Espanha. Em publicação elaborada e difundida pelo Ministério da Educação, Cultura e Esporte direcionado ao ensino de línguas estrangeiras o país marca sua postura logo na introdução do documento:

> En un contexto global en el que la movilidad de nuestros estudiantes y de nuestros jóvenes talentos es cada vez mayor, ha sido imprescindible establecer como una de nuestras prioridades que la juventud española domine una primera lengua extranjera y, al menos, conozca otra (objetivo de la Unión Europea dentro de la Estrategia Europa 2020) (ESPAÑA, 2013).

Atendendo ao objetivo proposto, o documento expõe as diversas possibilidades de oferta de língua estrangeira no sistema educativo espanhol. Observamos a forte presença de programas de formação em língua inglesa e alguns de português por meio do Programa de Língua y Cultura Portuguesa:

> El Programa de Lengua y Cultura Portuguesa tiene como objetivo principal mantener las referencias lingüísticas y culturales de los hijos de los trabajadores migrantes portugueses o lusohablantes, así como potenciar en el alumnado español el interés, respeto y conocimiento de la lengua y cultura portuguesa. El MECD, coordinado con la Embajada de Portugal, participa en la gestión del Programa junto a las Comunidades Autónomas adscritas al mismo: Asturias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia y Madrid. Se desarrolla principalmente en los niveles de Educación Infantil y Primaria mediante la adscripción de profesorado portugués. En estos centros, las actividades de enseñanza del portugués forman parte del conjunto de actividades lectivas, además de realizar otras actividades complementarias, como intercambios de alumnado y visitas de estudio en ambos países, semanas culturales y Clubes de Portugués (ESPAÑA, 2013).

Podemos entender tal iniciativa como sinal de respeito aos falantes de português naquele país e também como incentivo, ainda tímido, ao estudo do idioma. Não acreditamos, ao menos em curto prazo, em uma política massiva de ensino de português na Espanha, seja pelos motivos políticos que envolvem a Comunidade Europeia e seus acordos, seja por conflitos permeados pelo linguístico vivenciados em seus próprios domínios.

Seria, então, o ensino de língua espanhola no Brasil uma via de mão única, na qual não há correspondência entre os países hispano falantes? Haveria desequilíbrio ou mesmo imperialismo do espanhol em relação ao português?

Uma resposta segura exige um estudo mais aprofundado a fim de bem conhecer e analisar as possibilidades e viabilidade de uma mão dupla. Ainda que timidamente, ações já estão sendo tomadas neste sentido. Para estabelecer uma reciprocidade, a nosso ver, faz-se necessário a observação e o estudo para conhecer as necessidades, a receptividade e produtividade da oferta de português entre os países envolvidos. São diversos povos empregando a mesma língua, mas isso não os iguala.

Isso posto, acreditamos que de forma responsável e com boa vontade política a língua portuguesa pode sim ser levada aos países hispânicos. Não apenas como modo de promover uma reciprocidade, mas principalmente para veicular cultura, modos de interagir e de estar no mundo. É desejável que as culturas se aproximem e solidarizem superando seus conflitos e complexos e a língua é a via de acesso pela qual essa integração poderá realizar-se. Apesar disso, sabemos que os interesses econômicos e políticos são os que ditam os acordos. Sendo assim, a nós que lidamos com língua e educação, nos toca o trabalho de pesquisar e propor ações para, dentro de nossas possibilidades, oferecer nossa

contribuição para a promoção do diálogo e do intercâmbio entre povos, culturas e línguas. Esta pesquisa, ao propor o letramento crítico como abordagem no ensino de língua espanhola, caminha nesta direção.

1.7 Qual o propósito do ensino de língua estrangeira no Brasil?

Metodologias de ensino e abordagens mudam conforme o momento histórico. Elas acompanham as transformações sociais, políticas, tecnológicas, entre outras. Nesse sentido, observamos, por exemplo, mudanças na dinâmica social, como o acesso e mesmo os objetivos da educação. Hoje, existe lei que obriga as famílias a manterem seus filhos na escola, situação distinta em relação ao passado recente, quando famílias com necessidades financeiras dependiam do trabalho dos membros do grupo, inclusive os jovens, para manutenção das despesas do lar. Essa necessidade de trabalhar para gerar renda ocasionava alto índice de evasão escolar. Então, com objetivo de corrigir situações como essa, o governo passou a oferecer bolsas, auxílios, cuja finalidade é manter crianças e jovens estudando. Apresentamos os dados gerados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, que acompanha a evolução da população brasileira em suas diversas manifestações. O quadro começa em 1.980 e vai até 2010. Nele podemos observar que, de fato, a escolaridade do brasileiro aumentou nesse período, o que nos permite acreditar que esta é uma tendência. Optamos por apresentar as informações relativas ao ensino médio porque este estudo está voltado a essa população.

Abrangência: Brasil | Unidade: percentual

Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino	
Período	Médio
1980	14,3
1991	17,6
1994	20,8
1998	30,8
1999	32,6
2000	33,3

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 1980/2000. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico.

A tendência ao avanço no acesso à educação vem acompanhada dos avanços na área tecnológica. Enquanto novos produtos são lançados ou aperfeiçoados, outros se tornam obsoletos. Essa realidade pode ser observada em todas as áreas do conhecimento, a medicina avança em suas pesquisas, das quais resultam novos medicamentos para doenças antes incuráveis, novas técnicas cirúrgicas, procedimentos que garantem melhor qualidade os tratamentos de saúde. No campo das pesquisas espaciais presenciamos os satélites que alcançam distancias antes inimagináveis, descobertas de novos sistemas solares, novas galáxias, o universo se expande aos olhos dos cientistas espaciais, que sonham e trabalham para alçar voos a outros planetas na busca por formas de vida fora da terra. Esses são alguns exemplos, pois os avanços ocorrem em todas as áreas e, em maior ou menor grau, todos são afetados por elas, inclusive a educação.

1.8 Aparelhos ideológicos de estado: o tradicional papel da escola

Para entender como a educação é afetada pelas transformações, é necessário ter em conta que seu material, o homem, a formação humana, vive essa realidade. Atualmente, devido às novas tecnologias da informação, observamos a popularização do uso da internet, que possibilita o intercâmbio entre culturas, o contato com pessoas de todo o mundo e suas diversas línguas. A rede é usada para diferentes fins, seja comercializar produtos, informar, ou simplesmente na busca por novos relacionamentos. Na rede mundial estão diariamente disponíveis tradutores para todos os idiomas, além de programas de leitura em que o usuário digita uma palavra, que logo é verbalizada oralmente por um programa criado para ilustrar como tal palavra deve ser pronunciada no idioma solicitado. O impacto do uso das tecnologias na educação pode ser observado pela presença e crescimento das universidades virtuais. Essa é uma modalidade de ensino que aumentou a oferta de cursos nos últimos anos, assim expandindo o acesso à educação. Por meio de satélites, cidades recebem aulas transmitidas de outros estados da federação, superando as distâncias geográficas e a ausência de formação acadêmica, principalmente, em cidades interioranas. O ensino de línguas estrangeiras também recebe a contribuição dos avanços tecnológicos. Os ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizam materiais e aulas sem que os alunos

necessitem deslocar-se até a escola ou centro de idiomas. A oferta de cursos virtuais pagos e até gratuitos amplia o acesso ao aprendizado de línguas.

A formação geral é administrada segundo normas estabelecidas pelo Estado, através de entidades oficiais reguladoras. Há, por conseguinte, um currículo básico a ser seguido em uma estrutura convencional elaborada para executar e avaliá-los. Sendo assim, as teorias que permeiam a prática pedagógica e inspiram os materiais utilizados por educadores passam, necessariamente, pelo crivo do Estado. Althusser (1974) em ensaio no qual analisa as estruturas nas quais o Estado se sustenta e a forma como isso acontece criou a teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado, doravante AIE, responsáveis pela sustentação e manutenção do sistema administrativo oficial.

A escola é considerada por Althusser como AIE, visto que é organizada para reproduzir a ideologia do Estado, que por sua vez está sob o controle da burguesia. Nessa leitura, o Estado representa os interesses da classe dominante, que manipula ideologicamente as instituições a fim de que a situação seja reproduzida sempre a seu favor. Apresentam-se, de acordo com Althusser, a serviço do Estado as seguintes instituições: as igrejas, família, jurídico, político, sindical, cultural, escola e outros. À escola cabe disseminar a ideologia dominante, a fim de garantir a reprodução das condições antagônicas que dividem o mundo do trabalho entre burguesia e assalariados.

> (...) os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico). Assim a escola e as igrejas “educam” por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc.(ALTHUSSER, 1974, p. 47).

Althusser elaborou sua teoria inspirado no pensamento marxista, que distingue o sistema capitalista em duas classes: a classe burguesa, detentora dos meios de produção (fábricas, indústrias, propriedades privadas, capital financeiro, etc.) e a classe proletária ou trabalhadora que por não deter os meios de produção, precisa vender sua força de trabalho para garantir o sustento. A manutenção dessa relação é assegurada pela exploração da força de trabalho, que está na mão de obra barata do trabalhador. Nesse propósito, a Ideologia estabelece os princípios dessa relação que mantém a classe explorada subordinada aos interesses do Estado por meio de seus Aparelhos Ideológicos. Entre eles, de acordo com

Althusser (p.116), o mais importante é a escola. Para ele a divisão social de classe no sistema capitalista tem origem na divisão do trabalho, estrutura que a escola trata de reforçar: “na verdade não existe, exceto na ideologia da classe dominante, divisão técnica do trabalho: toda a divisão técnica, toda a organização técnica do trabalho é a forma e a máscara de uma divisão de classes.” A divisão social do trabalho estipula um posto, uma colocação na produção para cada indivíduo. É nesse sentido que a ideologia atua, por meio de seus aparelhos de transmissão, inculcando em cada sujeito a divisão do trabalho como algo natural.

A princípio, Althusser se inspira na teoria marxista de ideologia como o “sistema das ideias e das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (Karl Marx in Althusser, 1974, p. 69). Ao desenvolver seu próprio conceito, Althusser (1974, p. 77) apresenta a ideologia em duas vertentes: a imaginária e a material. A ideologia imaginária é apresentada como a “representação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência”. São concepções de mundo, quase sempre fantasiosas sobre suas condições de existência no que se refere à religião, ao jurídico, política, moral, sendo que essas concepções não correspondem à realidade. Por outro lado, a ideologia material, outra vertente de ideologia segundo Althusser, tem existência material, não como algo que possui massa, mas que se apresenta em diversas modalidades todas manifestadas em comportamentos práticos do indivíduo. São os ritos nos quais os indivíduos reproduzem comportamentos que correspondem às ideologias assimiladas. Desse modo, o autor demonstra que a ideologia vai além da imposição de ideias, pois elas são efetivadas em práticas sociais, ideologia é a prática, que está inscrita e regulada pelos ritos dos AIE:

> (...) a materialidade de uma deslocação para ir à missa, de um ajoelhar, de um gesto de sinal da cruz ou de uma mea culpa, de uma frase, de uma oração, de uma contrição, de uma penitência, de um olhar, de um aperto de mão, de um discurso verbal externo ou de um discurso verbal interno (a consciência)... (ALTHUSSER, 1970, p. 89).

Assim, o autor em suas duas teses sobre a ideologia sustenta que as práticas sociais só existem devido à ideologia, e a ideologia só existe para os sujeitos e por meio deles. Logo, “toda ideologia tem por função (que a define) constituir os indivíduos concretos em sujeitos”. (ALTHUSSER, 1970, p. 94). De acordo com essa leitura, a ideologia interpela o

sujeito para que se submeta, espontaneamente, às ordens do Sujeito e aceite naturalmente a sua sujeição. Por esse prisma, são considerados bons sujeitos os que seguem passivamente o esquema social gerado pelo capitalismo sem questionar. A origem da ideologia dominante está na formação das classes sociais no seio do próprio estado e de seus aparelhos. O Estado é o representante da classe dominante, que se utiliza tanto da força repressiva quanto da força ideológica para manter-se no poder. A escola é, portanto, o AIE imbuído da manutenção do sistema de divisão de classes por meio da transmissão e reprodução do pensamento que assegura a inércia dos cidadãos em relação à sua condição social. Para os casos de desobediência de suas normas, o Estado dispõe dos aparelhos repressivos de estado, os quais garantem a ordem agindo pela força coercitiva e direta sobre os sujeitos, podendo empregar, inclusive, a força física, como faz a polícia, exército, tribunais, etc. Esses aparelhos garantem, em última instância, as relações de exploração da classe dominante, que detém o poder do Estado. Apesar da escola não estar na origem deste sistema, é onde se aprende e reforça essa ideologia, uma vez que segue orientações e normas estabelecidas pelo Estado em benefício dos interesses de classe.

A escola reprodutora, principal responsável pela formação de mão de obra, está subordinada ao mercado de trabalho, à produção. A distribuição das profissões se configura de modo que as mais rentáveis são privilégios das classes financeiramente privilegiadas, confirmando a educação em função da reprodução da ideologia da classe dominante. Assim, por muito tempo, gerações foram instruídas a não fazerem questionamento, a decorar, ou receber como resposta o “é porque é”. Nesse quadro, não existe reflexão, as individualidades são submetidas à homogeneização por meio da padronização de comportamentos. Como exemplo, podemos observar as edificações, notadamente da rede pública, que seguem um padrão de construção, adotam as mesmas cores em suas pinturas e uniformizam os alunos sob o argumento de que a identidade está representada nos uniformes. Há a expectativa de que todos se adaptem ao sistema para que possam ser bem sucedidos.

Entender a configuração da instituição escolar e sua finalidade é fundamental para provocar a discussão sobre o jogo de interesses no qual a educação é a viga de sustentação, estruturada para a manutenção do poder de uma classe social privilegiada. Observar,

refletir, confirmar essa realidade e, ainda assim, permanecer indiferente nos parece impossível. No momento em que nos conscientizamos de que somos educadores comprometidos com a transformação social, nos engajamos para conduzir o processo de modo a conscientizar a massa, o trabalhador e assim dar-lhe condições de lutar contra a dominação e opressão que lhe é imposta.

O ensino de língua estrangeira é igualmente perpassado pela ideologia do Estado. A análise das abordagens empregadas no ensino de LE ao longo da história da educação nos permite observar o caráter meramente reprodutivo do conhecimento sobre o funcionamento do idioma estudado.

1.9 Métodos e abordagens do ensino de línguas estrangeiras nas escolas: o antes e o agora

Pautados nos estudos de Vilson J. Leffa (1999), apresentamos a evolução das abordagens de ensino de línguas estrangeiras: a Abordagem da gramática e da tradução (AGT) surgiu devido ao interesse pelas culturas grega e latina à época do Renascimento. A língua estrangeira é estudada a partir da língua materna, seus pilares são a memorização, os exercícios de versão e tradução, a dedução da regra para o exemplo. O objetivo era a apreciação da cultura e literatura da língua estudada. O passo seguinte trouxe a abordagem direta (método direto), desenvolvido como reação à AGT. As evidencias apontam seu início no século XVI. Nessa concepção, a aprendizagem ocorre exclusivamente através do uso da língua estrangeira estudada, recorrendo, para isso, ao uso de gravuras, gestos, sendo vedada a tradução. Adota a sequência de habilidades ouvir, falar, ler, escrever, os diálogos situacionais e técnica de repetição de exercícios orais. Mais um passo e chegou a vez da abordagem para a leitura (Método da leitura), criada nas escolas dos Estados Unidos quando por lá entenderam que não estavam preparados para a adoção do método da abordagem direta, já que o domínio da oralidade não era o objetivo principal das aulas de línguas estrangeiras nas escolas e só seria alcançado minimamente. Para encontrar uma solução, o Modern Foreign Language Studies (MFLS), realizou uma das maiores pesquisas sobre ensino de línguas, começando nos Estados Unidos em 1923 e terminando no Canadá em 1927. Através desse estudo concluíram que a aprendizagem de línguas nas escolas deveria ser prática, o que seria alcançado pela combinação da abordagem da tradução com

a abordagem direta. Esta abordagem surgiu da necessidade que o exército americano tinha de falantes de línguas estrangeiras. Logo, para solucionar essa necessidade, foram criadas turmas reduzidas, aulas com nove horas de duração por um período de seis a nove meses. Considerada uma reedição da abordagem direta, passou a ser rejeitada pelo automatismo, num momento em que predominavam teorias humanistas e cognitivistas.

Posteriormente, o ensino de línguas passou por um período de crise, em que surgiram vários métodos, mas com propostas consideradas pouco convencionais. Ao final dessa etapa, surgiu a abordagem comunicativa. Nessa visão, o aluno é o centro, o professor é o orientador, encorajador, sensível aos interesses dos alunos, a afetividade ganha espaço. Todas essas teorias já foram ou continuam sendo adotadas e aplicadas nas escolas. As abordagens servem de orientação para a produção de materiais didáticos e permeiam a formação de professores, fazendo parte da prática pedagógica. Mas não são as únicas orientações. No Brasil, o Estado elabora documentos cuja finalidade é embasar a adoção de abordagens. São orientações oficiais, portanto enquadradas como atos de política pública, propostas por pesquisadores e estudiosos de cada área do conhecimento, no intuito de auxiliar educadores, produtores de materiais didáticos, tudo que se relaciona à educação. Entre essas orientações, apresentaremos os PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais e OCEM, Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

1.10 A atual política linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras – a caminho da transformação

Os PCN foram elaboradas em atendimento às diretrizes estabelecidas pela 9.394/96. Eles delimitam as áreas de conhecimento e apontam situações em que essas áreas se entrelaçam que são os temas transversais. Neles:

> (...) a linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000, p.5).

Dessa forma, reconhece-se a diversidade da linguagem, sendo todas válidas, pois o que atesta essa validade é a produção de sentido. Essa visão liberta a linguagem da camisa

de força que são as estruturas formais normatizadas pela gramática, bem como dos conceitos de certo e errado que, por longo tempo, predominaram no ensino de línguas. Ao reconhecer a construção de sentidos como sendo o que valida a linguagem, passa-se a valorizar as diversidades, as variedades linguísticas passam a ser reconhecidas, no mínimo, no plano das teorias. A abordagem relativa às variedades linguísticas pode ser considerada como um movimento da escola em direção ao seu público. No ensino de línguas, adotamos a perspectiva das variedades que reconhece a língua como prática discursiva e, por isso, sua adaptabilidade às diferentes situações em que é praticada.

Em relação ao ensino de língua estrangeira os PCN atentam para as relações entre as Linguagens e o mundo do trabalho e formação geral, reconhecendo a predominância do ensino da língua inglesa, em detrimento das demais, sob a justificativa de ser o idioma mais usado no mercado de trabalho. Mas reconhece, também, a necessidade de ofertar o ensino de um idioma que seja significativo para a comunidade, que esteja inserido na vida dos educandos, como as regiões que possuem colônias de imigrantes e poderiam ofertar o ensino da língua usada pelos colonos. Essa postura representa um avanço, pois vincula o aprendizado ao exercício, à prática, corrigindo o velho costume de ensinar a metalinguagem, de transmitir conhecimentos teóricos, estruturais, insuficientes para a integração e interação social entre comunidades de línguas diferentes.

O documento cita como bons exemplos a oferta dos centros de idiomas nos estados de São Paulo e Paraná, sob a responsabilidade dos governos estaduais e vinculados às escolas de ensino regular, afirmando que a estrutura e funcionamento desses centros, oferecem condições para uma aprendizagem real, que propicia ao aluno dominar o idioma e empregá-la em situações reais de comunicação. Ao reconhecer a eficácia da terceirização do ensino de idiomas nas escolas públicas, os PCN reconhecem, também, a incapacidade do estado para tal. Ainda que reconheça as enormes dificuldades que impedem a consolidação do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, os PCN buscam, através de suas orientações, superar os obstáculos. Os parâmetros são pensados para contextualizar, motivar o ensino aprendizagem de LE e integrá-las às demais áreas do conhecimento. Essa contextualização e integração teriam a tarefa de garantir o desenvolvimento da competência discursiva. Assim, encontramos o seguinte:

> A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, consequentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade. Daí ser de fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois, dessa forma os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos deixarão de ter lugar e, portanto, de figurar nas aulas (BRASIL, 2000, p. 31).

Os parâmetros representam avanço para o ensino, não somente de línguas estrangeiras. Todas as áreas estão contempladas sendo que há, para as áreas, a orientação de que sejam tratadas de forma transdisciplinar, considerando que o conhecimento é integrado, as áreas, ainda que divididas para fins didáticos, se integram.

1.11 Orientações atualizadas – o diálogo com o letramento

Como salientam os PCN, a visão de mundo altera-se e a língua acompanha essas alterações. Na última década, observamos o rápido avanço da tecnologia, os tradicionais telefones fixos foram substituídos por telefones celulares. As cartas, enviadas pelo serviço dos Correios, substituídas pelos correios eletrônicos. Através da internet, trocamos mensagens com pessoas de qualquer lugar do planeta, ou até no espaço, desde que estejamos conectados à rede mundial. Os telefones celulares oferecem serviços de internet, possibilitando que as pessoas se conectem em tempo real. Essa comunicação acontece em todos os espaços, seja no ambiente familiar, rede de amigos, trabalho, ou mesmo entre desconhecidos. Entre os vários serviços oferecidos pela internet, encontramos páginas de relacionamento, de pesquisa de todos os temas, além de páginas para áreas específicas de conhecimento. A rede oferece tradutores em tempo real e serviço de voz, em que determinado programa lê palavras no idioma solicitado pelo usuário. A comunicação virtual é uma prática diária, conforme constatamos ao observar adolescentes e adultos com os dedos grudados no teclado de seus smartphones enviando mensagens, fotos. Estão sempre interligados. Nesse cenário, o comportamento dos educandos, seus interesses também mudaram. Para acompanhar essas mudanças, foram construídas, com a participação de profissionais das redes públicas estaduais de ensino, alunos e comunidade acadêmica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, como parte de um conjunto de medidas governamentais para o fortalecimento do ensino médio. Essas medidas visam acompanhar e

adaptar as metodologias, as abordagens de ensino ao perfil dos alunos, às suas reais necessidades e vivências.

1.12 OCEM

Linguagens, códigos e suas tecnologias e demais blocos das OCEM são abertas com uma *Carta ao professor*, que esclarece: (BRASIL, 2006, p. 5) "O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente". Esse gesto de chamar para o diálogo marca a atitude de construir coletivamente, buscar a participação dos atores envolvidos na educação. Ao tratar do ensino de língua espanhola, a proposta é "sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, marcar posições teórico metodológicas, sugerir caminhos de trabalho, etc" (p. 127). O texto reafirma a necessidade da participação coletiva no sentido de ler, discutir o documento para que ele "ganhe sentido e produza efeitos". É importante destacar a observação que o Documento faz sobre o interesse brasileiro de, através do ensino de língua espanhola, estreitar os laços com os países de língua espanhola, especialmente os do Tratado Mercosul. "Esse não é, no entanto, o único motivo para que se ofereça um ensino de espanhol de qualidade, nem o mercado deve ser o objetivo fundamental para o ensino dessa língua" (p. 127). Temos aqui uma proposta para que reflitamos sobre o lugar da língua espanhola no ensino, para que não seja reduzida sua importância, para que estimule, impulsione o respeito às diferenças e nelas se reconheçam:

> Trata-se de uma reflexão de caráter amplo, que inclui alguns indicadores cuja finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade (BRASIL, 2006, p. 129).

Nessa perspectiva, o ensino de língua espanhola deve visar não apenas o aspecto comunicativo, mas a tarefa de conduzir o aluno à observação, a discutir, analisar a realidade e como ele está inserido nela. O que ensinar é substituído por como ensinar. O documento não se fecha, isto é, não encerra suas orientações como acabadas, sancionadas. Ao contrário, alerta para a necessidade de revisitar, de adaptar-se para acompanhar o desenvolvimento e comportamento da sociedade. Também não oferece uma ementa com conteúdos, mas sugere assuntos, temas que podem ser abordados, analisados a partir da

crítica e da uma prática que se alie a essa perspectiva, cuja finalidade é a formação cidadã.

Pelas orientações em relação à prática docente, especialmente no que tange ao ensino de língua espanhola, podemos dizer que as OCEM se constituem como práticas de letramento crítico. A nosso ver o letramento é significativo da superação em relação ao tradicional modelo escolar de ensino bancário pautado na transmissão de conhecimentos de forma acrítica.

Este capítulo termina com as Orientações nas quais reconhecemos indícios do rompimento com a estrutura escolar ideologicamente construída para reproduzir. Ao apontar para o aluno e reconhecer sua autonomia, inicia-se um processo de reconstrução de valores e paradigmas. No segundo capítulo, adentraremos à concepção de educação que se quer libertadora, trazida por Paulo Freire.

2 CAPÍTULO II
LETRAMENTO

Neste capítulo retomaremos os conceitos de letramento ao logo dos estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Buscaremos, também, o aparato da linguística discursiva, a qual prescinde da leitura como ação discursiva, para amparar os pressupostos e conceitos que dialogam com o letramento crítico.

2.1 O pensamento crítico de Paulo Freire e as novas concepções sobre educação: letramento

Compreender o letramento significa reviver a educação segundo o educador brasileiro Paulo Freire. Embora não tenha empregado o termo, sua visão sobre educação representa uma ruptura com o tradicional e consagrado modelo tecnicista. Contrariamente às práticas baseadas em exemplos e materiais abstratos, desconhecidos dos aprendizes, Freire apresentou ao mundo a valorização do conhecimento adquirido pelo aluno em sua vivência diária como algo que não pode ser ignorado. O modelo de educação proposto por ele parte da realidade do aluno, das coisas que ele conhece. Seu discurso e sua prática tocam profundamente nas questões políticas e suas consequências para a sociedade. Dessa preocupação, surgiu sua proposta educadora baseada na necessidade de conscientizar o aluno a esse respeito. Em suas palavras:

> A conscientização não era outra coisa senão o esforço da compreensão do mundo histórico-social sobre que se está intervindo ou se pretende intervir politicamente. O mesmo ocorre com a compreensão de um texto de cuja invenção os leitores não podem escapar, embora respeitando o trabalho realizado, neste sentido, por seu autor. Não há realmente, prática educativa que não seja um ato de conhecimento e não de *transferência* de conhecimento. Um ato de que o educando seja um dos sujeitos críticos (FREIRE, 2005, p. 242).

O reconhecimento ao trabalho de Paulo freire e à validade de suas propostas podem ser constatados por meio das concepções sobre letramentos cujas reflexões têm por objetivo a educação como prática de conscientização, desenvolvida por meio da leitura dentro e fora da escola. Em uma de suas obras, a *Pedagogia da autonomia* (1996*)*, levanta a reflexão: “Porque não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE,

1996, p.17). Nessa visão, o conhecimento prévio dos alunos, aqueles adquiridos na informalidade, na convivência familiar, no trabalho, passam a ser reconhecidos e os conteúdos a serem explorados são elencados com base na observação da realidade em que os educandos estão inseridos. Esse vínculo entre a leitura da palavra e a leitura de mundo trouxe luz ao discurso para a educação. Mesmo sem abordar o ensino de línguas estrangeiras, sua filosofia e suas contribuições teórico metodológicas têm sido adotadas como aporte por abordagens de ensino que bebem na fonte da libertação das consciências propostas por ele.

Na origem dos estudos sobre o Letramento no Brasil estão Kleiman (1995) e Soares (1998). As autoras afirmam que o termo passou a ser utilizado a partir da publicação da professora Mary Kato (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística,* Editora Ática, 1986) em que a autora atribui ao letramento o domínio da língua falada culta. Diferentemente de Kato, Freire não trata a educação pela perspectiva formal, ou seja, para ele a preocupação não está em enquadrar o educando segundo padrões institucionais. A *Pedagogia do oprimido* traz à tona uma "Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará" (1987, p.32). Essa postura marca, para a educação, uma nova perspectiva que passa a olhar o educando como um ser social e tem, consequentemente, por direito e dever a autonomia sobre si. Mais adiante, na mesma obra, alude ao conflito inerente aos oprimidos:

> (...) sua luta se trava entre eles, (os oprimidos) serem eles mesmos ou seres duplos. [...] entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo [...]. A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos (FREIRE, 1987, p. 36).

Diante dessas ideias, podemos inferir que Freire seja precursor da concepção que, mais tarde, passou a ser tratada como letramento. É a noção de que a educação deve despertar as mentes, sair do ato mecânico de ensinar conteúdos descontextualizados e puramente teóricos, preparando o educando para a vida em sociedade de forma que possa discernir sobre sua realidade. Na senda de Freire, os estudos estão em contínua expansão,

gerando novas propostas para Letramentos, no plural, pois tratam da pluralidade do fenômeno. Há ainda os que propõem os multiletramentos, que tratam dos modos de letramento no contexto das inovações tecnológicas.

O impulso renovador de Freire teve seus multiplicadores. Entre eles, Soares (2004), que na década de noventa analisou as relações entre língua escrita, sociedade e cultura. Nesse estudo, a autora introduziu o conceito de *alfabetismo* como justificativa de que saber ler e escrever já não era suficiente, ou seja, o conceito adquiria uma dimensão social, asseverando:

> (...) dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu "estado" ou "condição, como consequência do domínio dessa tecnologia" (SOARES, 2004, p.29).

Na concepção da autora, o alfabetismo abarca mais que a simples decodificação do alfabeto. Para atender a essa tendência, que considera a necessidade de ir além do alfabeto, da simples reprodução dos sons e grafia, fez-se necessário adotar um novo conceito. Após publicação do estudo em que propõe o alfabetismo, "foi-se progressivamente revelando, na bibliografia, preferência pela palavra *letramento* em relação à palavra *alfabetismo*" (SOARES, 2004, p.29). A autora atribui ao fenômeno algo de natureza social e, ao mesmo tempo, individual. Nesse sentido, o letramento visto como fenômeno social afeta a sociedade, cujas transformações culturais, linguísticas, econômicas e políticas decorrem das relações com o mundo da escrita. Por outro lado, em sua dimensão individual, o letramento traz consequências para o indivíduo que, ao dominar as habilidades de leitura e escrita transforma, consequentemente, suas condições sociais.

Em sua análise sobre letramento Marcuschi (2001) contextualiza o fenômeno entre as práticas sociais e eventos comunicativos do qual prescinde as práticas de leitura e escrita na sociedade. Para ele

> Investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso. Friso que se trata de práticas *linguísticas*, isto é, não ignoro que no caso do letramento a *língua* está envolvida de modo crucial, o que nos impede de ignorá-la, embora não façamos dela (enquanto forma) o foco central da abordagem, pois nossa visada volta-se para a língua em uso (MARCUSCHI, 2001, p.25).

O autor discorre sobre sua concepção de *língua* como prática, atividade, ação. Esse conceito de língua como prática, atividade, acompanha as definições de letramento adotadas por diversos estudiosos da área. Ao refletir sobre a supremacia da escrita que predominou durante longo período, retoma as concepções de letramento autônomo e letramento ideológico de Street, (1993, p. 5 apud MARCHUSCHI, 2001, p. 26) que concebe a escrita como uma tecnologia autônoma, base do que chamou de "modelo autônomo" de letramento: "conceituavam o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco". Esse modelo foi superado pelo que Street denomina como "modelo ideológico", que concebe "as práticas de letramento como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais associadas à leitura e à escrita nos diferentes contextos". Desses dois modelos, inferimos que o modelo autônomo de letramento corresponde à alfabetização mecânica, domínio do alfabeto e sua decodificação, enquanto o modelo ideológico propõe o estudo da relação entre fala e escrita, a partir da reflexão sobre as "relações de poder que imperam em qualquer sociedade" (MARCUSCHI, 2001, p. 27). É do modelo ideológico que derivam os estudos sobre letramentos.

Kleiman (1995, p. 81) define letramento "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Para a autora a preocupação com o letramento deve-se à valorização da escrita pelas sociedades industrializadas. Sua proposta para que o letramento seja eficiente passa pela leitura, pois, segundo ela, leitura e escrita são práticas que atendem a propósitos sociais. Tfouni (1995, p. 20) estabelece diferenças entre alfabetização e letramento, para ela, "Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade". Assim compreendido, letramento tem, de acordo com a autora, caráter notadamente social. Rojo (2009, p. 98) ressalta essa distinção entre alfabetização e letramento:

> O termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e

> escrita [...] enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.98).

As autoras supracitadas, Kleiman, Soares, Tfouni, Rojo, concordam com o princípio de que letramento é uma prática social que prescinde da leitura e da escrita. Retomamos, neste ponto, o pioneiro Paulo Freire, que já preconizava a conscientização como indispensável nas práticas de aquisição das habilidades de leitura e escrita. Ele associou *leitura de mundo* e alfabetização e, ainda que não tenha empregado o termo letramento, a abordagem por ele defendida se alinha a essa proposta. Sua proposta para a educação é de caráter engajado, com vistas a formar indivíduos que se mobilizem socialmente, politicamente, criticamente e participem como cidadãos ativos no cenário social ao qual pertencem. Para ele a tarefa de educar requer compromisso social e moral a fim de instigar os educandos a tomar parte, agir, a movimentar-se.

À luz do pioneirismo de Freire vimos a importância atribuída à leitura nas práticas de letramento. Essa postura é fundamental para as propostas de desenvolvimento da criticidade dos educandos, pois compreende que o ato de ler vai muito além de decodificar. A leitura da qual o letramento prescinde é prática social, política, capaz de conduzir à compreensão de si mesmo, ao reconhecimento das estruturas sociais nas quais está inserido e, nesse cenário, situar-se.

2.2 A contribuição da análise do discurso francesa: concepções de leitura articuladas ao letramento

Espera-se que o letramento promova a formação do leitor crítico. Mas, quanto à leitura, como concebê-la? Reconhecemos a contribuição de Paulo Freire que trouxe luz à compreensão da prática da leitura, ao atentar para fato de que a participação do leitor no processo é fundamental para seu crescimento intelectual. Quando falamos em leitura nos reportamos, também, à língua estrangeira. Então, necessário reafirmar que toda discussão aqui desenvolvida considera, além da língua materna, o ensino de língua estrangeira.

A formação do leitor crítico visa à prática social. Para melhor compreensão, apontaremos, resumidamente, a contribuição de alguns autores que compartilham essa visão. Em seguida, mobilizaremos os pressupostos da Análise de Discurso francesa, doravante AD, não somente em relação à leitura, mas também em outros aspectos que contribuem para esta pesquisa. Abordaremos, por exemplo, os conceitos de *reversibilidade, leitura polissêmica, discurso pedagógico e discurso polêmico*, que coadunam com nossa proposta.

Leitura é construção de sentidos, atividade compartilhada seja com o outro, com outras leituras, textos, filmes, imagens. Conforme Brandão:

> A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos (BRANDÃO, 1994, p. 89).

Temos, nessa concepção, a leitura que ultrapassa as atividades curriculares. Ao atentar para o alcance político, supõe uma dimensão sócio-histórica da leitura e do leitor, que tem no texto seu lugar de manifestação social e discursiva. Por seu caráter social, a leitura assim compreendida possibilita ao aluno a condição de emancipar-se e interagir de forma consciente e crítica.

Nessa senda, entendemos como importante a reflexão de Coracini (2005) sobre o percurso da perspectiva da leitura no qual a autora traça diferentes concepções no espaço tempo. No primeiro momento, a concepção de leitura é decodificação e também interação. Enquanto decodificação atende à busca de uma verdade, cuja essência está no próprio texto, que é visto de forma ampla e tem, na figura do sujeito-leitor, apenas o leitor, responsável pela decodificação do código escrito, cuja compreensão está calcada na imparcialidade do texto. Já no sentido da interação, a leitura deve ser entendida do ponto de vista de quem escreveu, ou seja, não está na leitura. Em um segundo momento, avançando no tempo e aportando na atualidade, de acordo com Coracini (2005, p.23), alcançamos o status de "leitura enquanto processo discursivo". Nessa visão, temos o sujeito leitor que dialoga com o sujeito autor e, nesse processo, constroem sentidos múltiplos. A leitura é como um olhar de quem olha um objeto, tocado pela experiência de vida do leitor e a contextualização

histórica e social de sua existência, que lhe oferece as possibilidades de interpretação que auxiliam na construção de sentidos de si e do mundo.

Adotamos essa perspectiva também na leitura em língua estrangeira na sala de aula, acreditando que o conhecimento que o aluno traz é acionado por ele no processo de atribuição de sentidos. O aluno relaciona o texto às suas próprias experiências, o que entendemos como uma estratégia de compreensão.

Segundo a AD, na leitura sujeito e sentidos se constroem junto com o texto, por isso, não se pode controlar todos os sentidos possíveis de um texto. Essa é a perspectiva inspirada na concepção de discurso que, etimologicamente, "tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento" (ORLANDI, 1999, p. 15). A formação de um discurso é constituída pelo princípio do dialogismo, ou seja, os discursos vêm ao mundo povoados de outros discursos, os quais dialogam e mantém um constante duelo, ora legitimando-se, ora se confrontando. Através da linguagem nos confrontamos com o mundo, com os outros sujeitos, com os sentidos e com a história, com a qual contribuímos, pensando ou agindo, em sua reprodução ou transformação. Não temos como não interpretar, logo, não escapamos da presença da ideologia em nossas vidas. Ideologia, considerada numa formação discursiva, "não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo" (ORLANDI, 1999, p. 47).

Leitura é lugar de interpretação e compreensão. Orlandi (2008) mobiliza a noção de leitura consoante com os seguintes propósitos:

> a) O de pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada); O de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s); O de que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história; O de que a leitura, tanto quanto os sentidos, são determinados histórica e ideologicamente; O fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; Finalmente, e de modo particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (ORLANDI, 2008, p.8).

A leitura é produzida *(*Orlandi, 2005). Se é produzida, significa que os sentidos são construídos socialmente. Nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados. Há uma multiplicidade de sentidos, pois a construção de sentidos se dá a partir

do lugar no qual a fala do sujeito é construída. Para Orlandi, a maneira como o leitor se representa no processo de leitura deve considerar que (1996, p.184) "a leitura é *seletiva*, isto é, há vários modos de leitura". Outras considerações referem-se à relação do leitor com o contexto:

> (...) sem o contexto e a relação definida do leitor com a situação, ou seja, sem os elementos que unificam o processo da leitura, que a configuram, não há o distanciamento necessário para a leitura e o leitor perde o acesso ao sentido. É isso que se dá quando o leitor lê palavra por palavra, sentença por sentença, e não apreende o sentido global do texto, ou se pergunta, no final de uma leitura: "o que é que eu devo entender disso? Segundo o que pensamos, esses são problemas que dizem respeito à relação do leitor com a situação que envolve a leitura (ORLANDI, 1996, p. 185).

Um dos aspectos considerados entre os mais importante por Orlandi (1996) é o da representação do leitor no processo da leitura, pois "na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica" (1996, p. 185). No dizer de Orlandi (1996, p. 191) "há uma relação de interação que regula as possibilidades de leitura. O autor é levado em conta e isso também faz parte das condições de produção de leitura". Por esse viés a leitura se alinha à proposta de letramento de um modo geral e, particularmente, ao letramento crítico, cujo enfoque está em "levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum [...] a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente" (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 293).

Cumpre dizer que a AD situa a interpretação na relação com a ideologia, que por sua vez é concebida de acordo com Orlandi (1992, p. 100) "como o processo de produção do imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico". Quem lê produz sentidos em condições determinadas sócio historicamente. Essa afirmação supõe reconhecer que a interpretação de um dado texto pode variar de acordo com os sujeitos que o leem e mesmo a leitura feita pelo mesmo sujeito pode ser diferente, quando feita em épocas diferentes.

2.3 Da leitura parafrástica para a leitura polissêmica: em busca do letramento

Há, de acordo com Orlandi (1996), diferentes níveis de sujeito, o que resulta em correspondentes níveis de leitura e, consequentemente, a modos diferenciados de interação com o texto. Assim, temos dois níveis de leitura: leitura parafrástica e leitura polissêmica. A paráfrase consiste em uma volta aos mesmos dizeres, formulações diferentes para o mesmo dizer, caracterizada pela reprodução do sentido dado pelo texto fonte para a produção de um texto derivado. A paráfrase reproduz o texto sedimentado, estabilizado, previsível. Nela, na paráfrase, ocorre uma correspondência de sentidos entre o que foi dito, o enunciado e as leituras posteriores são como reformulações, se equivalem. Essa equivalência garante, por assim dizer, a compreensão entre os que participam da leitura. É uma leitura, podemos dizer, acrítica, uma vez que não desenvolve habilidades de questionamento, de análise diante de textos que circulam em todos os espaços, não somente no âmbito escolar . Portanto, esse nível de leitura pode ter consequências negativas para o desenvolvimento crítico dos alunos dentro e fora da escola.

Já a leitura polissêmica, é definida pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto. Nela estão assegurados os muitos, múltiplos significados que são naturais na comunicação humana. Trata-se de livre interpretação, do deslocamento, da ruptura dos processos de significação. Esses níveis de leitura podem ser resumidos no seguinte: paráfrase é aquilo que se mantém nos dizeres e polissemia é a ruptura disso. O nível de leitura esperado é o polissêmico, é por esse viés que essa prática pode, realmente, possibilitar a transformação social a partir de um ensino que desperte a consciência crítica, que atente para as diferentes visões de mundo expressas na e pela linguagem.

A leitura polissêmica, acreditamos, se alinha à proposta do Letramento crítico no sentido de reconhecer a heterogeneidade, a flexibilidade de construção de sentidos, portanto, o respeito aos diferentes modos de pensar. É a oportunidade de educar para o respeito às diferenças.

2.4 Leitura nas aulas de língua estrangeira

Por longo período, o ensino aprendizagem de LE teve por objeto o estudo quase exclusivo do funcionamento da língua. Para tanto, eram comuns exercícios como memorização de vocabulário, os que pediam para completar frases, outros que a transcrição de informações contidas em textos e outras afins. Todas as atividades objetivavam o ensino da gramática normativa. Essa realidade predominou até o surgimento da abordagem comunicativa, que tem por prática a adoção de situações comunicativas. Isto significa que o ensino da LE deve proporcionar as condições de uso da língua alvo. Assim, essa abordagem trabalha com situações simuladas em que os futuros falantes podem praticar o que aprenderam para aquele contexto. A abordagem comunicativa aplicada ao ensino de línguas estrangeiras predominou até recentemente, quando as concepções sobre letramento se estenderam ao campo das LE.

Os estudos sobre letramento trouxeram novas perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras, que ultrapassou a barreira das formalidades da língua e das situações comunicativas recriadas, das técnicas de decodificação, memorização, do ensino da gramática pela gramática. Ao considerar que a prática social é o objetivo do aprendizado, embasa as concepções sobre letramento como caminho para a emancipação intelectual. Essa emancipação pressupõe uma tomada de consciência sobre a participação de cada cidadão na sociedade. Sobre os lugares que cada um ocupa na hierarquia social. Paulo Freire abriu os caminhos ao falar em conscientização e agora assistimos a repercussão de suas propostas. Apesar de não usar o termo, suas ideias são consideradas precursoras do que atualmente é concebido como letramento. Os diversos estudos deste fenômeno apontam a leitura como caminho para alcançá-lo. No estudo das línguas estrangeiras, especialmente nas escolas regulares, também o letramento colabora para a formação cidadã, configurando-se como espaço para crescimento intelectual e reflexivo, para a autonomia.

Nossa proposta é específica para o ensino de língua espanhola. Visa estimular o prazer e motivação pelo aprendizado por meio de práticas de leitura, consoante com a abordagem do Letramento Crítico, doravante LC. Várias situações contribuíram para que adotássemos essa abordagem. Entre outras, a carga horária menor que as demais disciplinas

que deixa o professor na obrigação de optar por determinados aspectos a serem alcançados, em detrimento de outros, o número de alunos em sala de aula, um desafio a mais para o professor, quando se propõe a trabalhar, por exemplo, atividades relativas à oralidade.

Ensinar e aprender língua estrangeira na escola requer superação. Para isso, motivar os alunos a buscarem, fora do ambiente escolar, contato com a língua estrangeira, é uma alternativa. Incentivar, por exemplo, que ouçam músicas de suas preferências, que leiam textos sobre os temas que lhes pareçam interessantes, isso em língua estrangeira, é uma maneira de aproximá-los à língua em prática. Essas atividades podem ser prazerosas, podendo tornar-se hábito. Esse contato facilita o aprendizado por familiarizar ao aluno à língua, seja como estrutura formal, vocabular, semântico, auditivo, oral. Mas isso não é tudo. Essas atividades promovem o contato com a cultura, os aspectos sociais representados pelo uso da língua. Por tudo isso, sugerimos que a leitura potencializa o aprendizado de língua estrangeira.

As práticas de letramento devem, necessariamente, promover a interação do indivíduo com o texto, desvelar as questões sociais, históricas e culturais que nele estão presentes, analisar de forma questionadora os discursos dominantes no meio social do qual faz parte para, com essa postura, possibilitar a transformação desse indivíduo local e globalmente. Podemos dizer que essa postura parte do respeito à diversidade de leituras que os textos podem adquirir, quando respeitadas as individualidades de cada leitor. Na leitura, cada leitor tem o seu olhar, pois ele olha para o texto levando consigo as suas construções, seu conhecimento, seu universo. Mas também, nesse processo, é instigado a olhar para as condições de produção dos textos, quais as expectativas estão na superfície, quais estão encobertas, a quais interesses atendem. É possível afirmar que, para o letramento crítico, o texto é constituído de ideologias, daí o princípio de construir, reconstruir os significados.

2.5 Letramento crítico: a aula de língua estrangeira preparando para o respeito às diferenças

A origem do conceito de letramento crítico, segundo Freebody (2008) e Musprat et al (1997) (apud DUBOC, 2014), ocorreu nos anos 60 inspirado na teoria crítica de educação e influenciado pela pedagogia crítica de Paulo Freire. Lankshear e Maclaren

(1991 apud SOARES, 2014, p. 15) definem letramento crítico nos seguintes termos: “práticas sociais e concepções de leitura e escrita possíveis e reais capacitam sujeitos humanos a entender e engajar-se em políticas da vida diária na busca por uma ordem social mais verdadeiramente democrática.” No momento em que reconhecemos a contribuição de autores internacionais e a variada publicação a respeito dessa abordagem em língua inglesa, optamos pelos autores nacionais, que já investigaram amplamente o fenômeno. São, certamente, aptos a produzir conhecimento e merecem a devida validação. Esperamos, com essa atitude, fortalecer a fortuna crítica dos pesquisadores e a produção do *Sul*. Assim, desenvolveremos os pressupostos do LC à luz dos estudos realizados por Monte Mór (2013); Jordão (2014); Duboc (2014); Menezes de Souza (2011a) e (2011b).

2.6 Concepções e propostas do letramento crítico

O letramento crítico é prática discursiva. Parte do pressuposto de que “a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e de representação de sujeitos e do mundo” (JORDÃO, 2014, p.73), o que compreende também as línguas estrangeiras. Em suas reflexões sobre quais seriam os métodos, assevera:

> O LC se coloca como uma perspectiva de trabalho educacional desejável nas orientações oficiais na medida em que se mostra sensível aos espaços das práticas sociais, aos sujeitos e seus contextos, e assim abrange um país grande e múltiplo como o Brasil. [...] A “igreja aberta” do LC permite que cada espaço local determine seus procedimentos, sua metodologia, suas práticas de letramento – não existe um método específico, um determinado receituário, um conjunto de procedimentos recomendado pelo LC: essa visão de mundo funda-se no profundo respeito aos conhecimentos locais [...] referenciado por princípios gerais compartilhados pela comunidade escolar... (JORDÃO, 2014, p. 205).

A alusão ao respeito aos conhecimentos locais é um dos pressupostos desta abordagem. Para melhor compreensão do LC, Menezes de Souza (2011b) nos recorda os conflitos e justaposições entre culturas no mundo globalizado contemporâneo. Nessa perspectiva, a escola, através do Letramento Crítico tem o papel de preparar os alunos para lidar com as os conflitos causados pelas diferenças.

> O mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes - muitas vezes em situações de conflito. Se todas as partes envolvidas nos conflitos tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos. Preparar aprendizes

> para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 129).

O autor busca redefinir o conceito de crítico retomando Paulo Freire, que concebe a *conscientização* como o esforço por compreender o mundo sobre o qual está ou se pretende intervir politicamente.

Monte Mór (2013, p. 45) ao analisar essa abordagem, coloca como base o desenvolvimento da "habilidade crítica". A autora revisita as premissas de vários estudiosos dos letramentos e suas concepções sobre o que é a crítica, concluindo da seguinte maneira:

> Constata-se das atuais leituras que a habilidade crítica se revela um elemento fundamental nas propostas educacionais que levam em conta as teorias e práticas de letramentos. O desenvolvimento dessa habilidade se dá num processo expansivo e de mão-dupla, voltado para a sociedade de agora. Traduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas (MONTE MÓR, 2013, p. 45).

A habilidade crítica, de acordo com Monte Mór (2013), é de caráter social, não natural, o indivíduo aprende, desenvolve essa habilidade. Nisso, ele se reconhece como um ser social, ligado a outros seres. Nesse processo, o indivíduo se educa para saber das relações sociais que movem o sistema político que a tudo controla, essa educação deve ser capaz de levá-lo ao conhecimento de si, de seu papel nesse meio. Juntamente com a habilidade crítica está a construção de sentidos, que se dá durante o processo de leitura. Os leitores constroem os sentidos no ato da leitura. Jordão (2014, p. 200) afirma que "os sentidos existem em *práticas sociais*, fazem parte delas, ou seja, trata-se de um processo coletivo, social,- construímos sentidos em nossas comunidades interpretativas". As comunidades interpretativas permitem o compartilhamento de interpretações dos sentidos, não apenas dos textos verbais. Daí a sintonia entre as interpretações, pois as subjetividades se encontram, se entrelaçam, suas experiências são semelhantes porque são organizados em grupos. A realidade que afeta as subjetividades é semelhante, o que se reflete nas atribuições de sentido aos textos.

Nesse escopo, Menezes de Souza chama a atenção para o que considera "um mundo de interconectividade" (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 284). Esse quadro, segundo ele,

pode ser observado no mundo atual, no qual o uso das tecnologias da informação para intermediar as comunicações cresce seguidamente. A expansão do uso essas tecnologias interconecta individualidades e comunidades. A fim de explicar como esse processo ocorre, ele interroga sobre qual seria a relação entre "indivíduos interconectados e comunidades interconectadas". A resposta esclarece o que são as comunidades:

> cada comunidade é formada por grupos múltiplos, ou seja, heterogêneos: todos nós pertencemos ao mesmo tempo a várias comunidades. Há uma comunidade de classe social, de gênero, de faixa etária, de origem geográfica, de profissão, etc. ao mesmo tempo em que você é aquela pessoa cujo nome está registrado em seu R.G, que diz que você é uma pessoa no singular, você ao mesmo tempo é membro dessas várias comunidades, e cada comunidade tem sua forma de pensar, de agir, de falar, de se comunicar, enfim, de se relacionar. Resultado: todos nós somos vários. (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 284-285).

A interconectividade registrada pelas observações do autor pode ser observada, por exemplo, pela existência e intenso uso das denominadas redes sociais. Elas são sucesso mundial e usá-las é uma prática democrática, pois não seleciona perfis de usuários. Basta ter acesso à internet para fazer parte da rede. Citamos o uso do whats app, um aplicativo para celulares que permite a interconectividade virtual. Nele, é possível, além dos contatos individuais, filiar-se aos chamados grupos, que são como comunidades. Esses grupos formam-se por afinidades, assim surgem os grupos de família, que podem ser da família, a família da mãe. São comuns os grupos de pessoas que compartilham o local de trabalho, os grupos de salas de aulas escolares ou universitárias, grupos criados pelos interesses religiosos, e até alguns provisórios criados para informar sobre eventos de duração determinada. Diante disso, fica clara a interconectividade de pessoas que, apesar das diferenças de personalidade, visto que cada um é uma individualidade, compartilham determinadas posições, informações, pensamentos com comunidades/grupos formados por pessoas diferentes, o que permite dizer que é possível identificar-se em diferentes posições dentro da sociedade.

"Interconectividade social" (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 285) é a expressão usada para definir esse mundo das interconexões. Essa realidade faz com que as pessoas se comuniquem em várias linguagens, que são as práticas das diferentes comunidades às quais se vinculam a exemplo da linguagem específica da área de trabalho, do ambiente familiar, da faixa etária, entre outras. Comunicar-se, nesse contexto, exige mais que saber

decodificar. Faz-se necessário saber adaptar-se ao contexto, à linguagem própria de cada comunidade, o que requer um apurado senso crítico para discernir e, desse modo, poder optar por adaptar-se ou não. A complexidade do contexto pede que a educação acompanhe os rumos que a sociedade está seguindo para que não corra o risco de tornar-se excludente. Para não excluir, é preciso ter em conta a heterogeneidade dos indivíduos, das comunidades de indivíduos, dos objetivos de inclusão e assim respeitar as diferenças próprias da diversidade em que vivemos.

Respeitar a heterogeneidade das comunidades significa compreender que as leituras que elas fazem do mundo são diferentes. Assim, um texto poderá ter sentidos diferentes de acordo com a faixa etária ou da classe social dos leitores. O letramento crítico como abordagem para o ensino de LE redefine o papel de consciência crítica. Menezes de Souza (2011a, p. 293) sugere que o Letramento crítico seja uma abordagem focada no aluno: "fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que pensa que é natural e verdadeiro [...]. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente." Essa definição respeita a heterogeneidades das leituras possíveis, as individualidades, no que entende por redefiniçao da consciência crítica.

Monte Mór, (2013) observa que a orientação para o desenvolvimento crítico está presente nas variadas concepções de letramento e então questiona se o que está em jogo nas teorias é "ser crítico ou não ser crítico" (2013, p. 47). Ela conclui que a crítica está nas bases que sustentam as teorias sobre letramentos e vai além ao propor que pelo viés da crítica deve-se:

> (...) revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em suas habilidades e práticas (MONTE MÓR, 2013, p. 47).

A revisão e os ajustes na educação estão no bojo do letramento crítico. Novas direções para a educação, que se volta para a heterogeneidade de seu público pensando em administrá-las segundo atitudes de respeito às diferenças. O padrão homogeneizador da escola, cujas práticas visavam a reprodução dos modelos de comportamentos aceitos pela sociedade, dá lugar à escola das diferenças, que leve em conta as diferentes linguagens e

discursos. A escola, no contexto do letramento visa o desenvolvimento da habilidade crítica, levando em conta que é algo a ser desenvolvido, ou seja, é algo que está latente e deve ser estimulado para que se desenvolva.

Se a habilidade crítica é algo a ser desenvolvido, que caminhos tomar para conduzir essa prática sem imposição ou formar opiniões a partir da figura do professor, que é o condutor desse processo? Jordão (2013) sugere que isso pode vir do confronto:

> [...] procedimentos interpretativos no espaço escolar, em um ambiente de colaboração, os alunos tem a oportunidade de perceber-se na posição de atribuidores de sentidos, de se ver como agentes construtores de significados em conjunto com comunidades discursivas de interpretação [...] (JORDÃO, 2013, p. 84).

A autora sugere "um ambiente de colaboração" (JORDÃO, 2013, p. 84) como meio para que os próprios alunos se vejam na posição de leitores críticos, atribuindo-lhes responsabilidade pelas próprias interpretações. O professor, nesse ambiente, orienta a leitura de forma que os leitores reconheçam que não existe uma única interpretação, mas que há várias, assim como há várias comunidades, ao aluno é facultado a oportunidade de observar que cada leitor interpreta de uma maneira. O aluno, nesse ambiente, ao observar as leituras individuais, é conduzido para a reflexão de que, apesar das individualidades de cada um, ninguém vive sozinho, que nos agrupamos em comunidades e essas, por sua vez, também possuem seus próprios modos de compreensão. Por esse modo, a conscientização funciona para oferecer ao leitor a reflexão sobre os valores éticos, morais, culturais. Ele tem a oportunidade de se reconhecer em um meio de diversidades de valores e que, apesar das diversidades, todos possuem seus direitos de expressão.

2.7 Escola, Aparelho Ideológico, Discurso Pedagógico. Superação?

A escola, como vimos, configura-se como instituição formal, obedece a regras, na maioria das vezes rígidas, que vão da organização do sistema em ciclos/etapas, estipulação de um currículo comum, carga horária, cargos necessários ao fluxograma, a aplicação de avaliações. Essa estrutura está autorizada a legitimar e oficializar a aquisição de conhecimentos. Conforme foi dito em outro momento, essa organização é, segundo Althusser (1974), um aparelho ideológico do estado, ao qual cabe a contínua reprodução da ideologia de sua ideologia. Sendo a escola o instrumento para a reprodução de ideologias,

está a serviço do modelo capitalista de (re)produção de mão de obra barata, proletária, para alimentar a elite dominante.

Sendo assim, levantamos o questionamento: é possível romper com o modelo da educação para a reprodução? Chegará o dia em que a escola romperá com o processo homogeneizador por ela perpetrado? É possível praticar a educação para o respeito à heterogeneidade que constitui o mundo?

Para responder aos questionamentos elencados, buscamos o aporte das pesquisas em Linguística Aplicada e educação que buscam, em alguns de seus conceitos, o apoio das ciências sociais. Um dos mais valorados neste momento é o de identidade, a partir do qual expõe a necessidade de que a escola leve em conta a diversidade identitária e sócio-cultural de seus alunos. A análise de discurso ao abordar o discurso pedagógico analisa as posições assumidas pela escola. Orlandi (1996) inaugura o que chamamos de tipologia discursiva, que analisa o objeto discursivo sob o ângulo da interação e da polissemia. Para explicar a relação linguagem/contexto, ela define a tipologia composta pelo que chama de discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Essa tipologia é resumida pela autora nos seguintes termos:

> De acordo, então, com a dinâmica das condições de produção teremos os vários tipos de discurso, tal como os definimos em "o Discurso Pedagógico: a Circularidade": no discurso lúdico, há a expansão da polissemia pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer. (ORLANDI, 1996, p. 29).

O termo lúdico significa jogo, está associado a brincadeiras, diversão, o que nos permite dizer que o lúdico é um tipo de discurso marcado pelo jogo de interlocuções em que há uma polissemia aberta, distante do desejo de persuasão, da verdade exclusiva. É marcado, também, pelo movimento dialógico dos interlocutores, o que o torna dinâmico. Exemplos desse tipo de discurso são poesias e obras artísticas. Por outro lado, o discurso autoritário deixa poucos espaços, quase anula a polissemia e o jogo de sentidos. A escola tradicional, na qual está a maioria de nossos alunos, filia-se a esse discurso. Nesse espaço estão bem configurados os papéis hierarquizados representados pelas figuras do diretor, dos professores. Como um exemplo de restrição à polissemia, citamos a prática de usar o livro

didático tendo como aceitáveis unicamente as respostas nele contidas. Ou seja, quando esperamos que as respostas coincidam, estamos silenciando vozes, restringindo a construção de sentidos, de polissemia. Orlandi (1996, p. 29) situa o discurso pedagógico, doravante DP, como "um discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade. O DP se dissimula como transmissor de informação." Nesse sentido, o professor é autorizado a reproduzir os conhecimentos e seu próprio saber é restringido. Essa visão do professor nos recorda Paulo Freire em sua crítica à 'educação bancária', segundo a qual o professor deve limitar-se a transmitir informações ao estudante e este se limita à passiva espera pelo conteúdo a ser ditado. Embora admita que o discurso autoritário seja dominante, a AD nos diz que os discursos devem ocorrer nessas três formas, o autoritário, o lúdico e o polêmico, porém, segundo a AD, deve predominar o discurso polêmico.

2.8 Escola, Discurso Polêmico, autonomia e criticidade – um caminho possível

É o discurso polêmico que torna possível a relação dialógica entre o educador e o educando. O diálogo abre espaço para o processo polissêmico. No espaço do diálogo, por meio da presença dos interlocutores e da relação entre eles, há o efeito da produção de sentidos. É o discurso polêmico que instaura, em sala de aula, a escuta e a fala do estudante. A AD propõe a "reversibilidade" nas relações entre os interlocutores, como critério de distinção entre os tipos de discurso ou do que chama de funcionamentos discursivos. Conforme aponta Orlandi, "o discurso autoritário procura estancar a reversibilidade; o lúdico viver dela; no polêmico, a reversibilidade se dá sob condições" (ORLANDI, 1996, p. 29). Diante da realidade infrutífera e homogeneizante do discurso autoritário, apresenta-se como um caminho para a heterogeneidade, o discurso polêmico, centrado na relação entre os interlocutores, no embate/debate em que uma voz tenta impor-se a outras. Nessa situação, o grau de polissemia tende a ser menor e para instaurá-lo faz-se necessário apresentar argumentos a serem reconhecidos como capazes de afirmar a posição de quem enuncia. Vemos nos textos dissertativos e teses exemplos desse tipo de discurso.

Instaurar o discurso polêmico requer reversibilidade, ação cara ao desenvolvimento crítico, pois instaura o movimento nas posições sujeito ao possibilitar que a posição aluno, os seus dizeres, tenha igual legitimidade no processo discursivo que a posição professor. Melhor dito, esse movimento que permite ao aluno falar de seu próprio lugar, que seja

capaz de questionar os sentidos, os dizeres dos outros. Nesse movimento, o aluno avança da paráfrase para a polissemia, isto é, ele busca outros sentidos e nessa busca desloca-se das ideias prontas, do pré-estabelecido e, dessa forma, ele toma parte na historicidade desse processo. Ao desconstruir o discurso autoritário, a reversibilidade pede ao professor a renúncia a sua posição institucionalmente estabelecida de detentor absoluto do saber, colocando-se como ouvinte, o que contribui para a construção do saber. Isso possibilita que o aluno avance de sua posição aluno ouvinte para a posição de aluno autor.

Se a escola está habituada ao previsível, ao controlável, ao discurso autoritário, polemizar pode ser um grande desafio, visto que provoca discussões, embates, mobilidade. Mas, por meio do dialogismo na relação professor-aluno, as relações sociais que acontecem na escola instauram a reversibilidade de papéis que constitui o trabalho linguístico. Desse modo, considerar a fala do aluno é um recurso especial que lhe permite marcar sua presença em sala de aula, ouvir as vozes, as diferenças, as histórias que chegam de fora, é prática discursiva, é discurso, é promover a heterogeneidade, a cidadania e o respeito.

2.9 Dialogismo e interação construindo o letramento

Buscando argumentar sobre a linguagem e a importância do dialogismo na prática pedagógica, vemos no diálogo com a Filosofia da Linguagem de Bakhtin (2006) um recurso de aproximação possível. Bakhtin inovou ao propor como objeto linguístico também a fala, compreendida como realização da língua, abarcando, ao mesmo tempo, a circunstância de produção, o momento histórico, a sociedade e suas ideologias e o sujeito como ser integral. Essa concepção marca o princípio dialógico presente em todo discurso, de onde é possível depreender a aproximação com a AD francesa. Para Bakhtin, estamos constantemente participando de um diálogo em que a interação com o outro é inevitável, pois o eu constitui esse outro e é por ele constituído, ou seja, o dialogismo é básico da existência humana, é produto histórico marcado cultural e socialmente. É no diálogo que acontecem os embates e as lutas. Nesse sentido, diálogo não é apenas concebido aritmeticamente, conforme podemos ver:

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se

> compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1929/2006, p. 125).

Tomamos a concepção Bakhtiniana da Filosofia da Linguagem na medida em que compreende a natureza humana linguístico dialógica e a importância da interação para que novos discursos sejam constituídos, ressignificados e assim ressignifiquem a realidade. No diálogo, o locutor analisa as palavras dos outros, a imagem que se tem do outro para construir seu discurso individual. Então, o interlocutor recebe o discurso do locutor, assume alguma posição, formula juízos de valor para compreender a palavra do outro, do que resulta ser a compreensão, também, uma ação dialógica. Qualquer que seja a posição do sujeito de linguagem, locutor ou interlocutor, a consciência passa a manifestar-se quando ele se inscreve, toma parte na cadeia discursiva. Por essa razão, Bakhtin sustenta a ideia da alteridade como condição da identidade. Os outros constituem dialogicamente o eu, a própria palavra é também a palavra dos outros. Na interação é determinante a palavra:

> [...] tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade [...] BAKHTIN, 2006, p. 113).

Compreender a importância da interação como prática social histórica é entendê-la como discurso, aceitando que os sujeitos aprendem não através da apresentação de regras modeladoras de uma língua pronta e acabada, mas porque usam a língua em contextos históricos concretos, que resultam de suas necessidades comunicativas. No diálogo o mundo de cada um encontra o mundo do outro e esses mundos, como textos, mantêm relações de amizade e de confrontos entre si, podendo ser apreciados e discutidos em suas várias perspectivas, de modo que todos se envolvam criticamente. Nessa perspectiva, tanto professor como estudante podem assumir a função de ouvinte e/ou falante para, desse modo, atender à pluralidade cultural da escola propiciando uma aprendizagem significativa entre os sujeitos participantes deste processo.

Para tal, é imprescindível reformular o discurso pedagógico que, de predominantemente autoritário deve, cada vez mais, abrir espaço para o discurso polêmico, o que significa uma ruptura com o modelo vigente na maioria das escolas brasileiras. Essa é

a maneira que pode possibilitar a abordagem dialógica em sala de aula e, assim, construir uma educação com um sentido verdadeiramente social. Assim retomamos o incentivo a uma abordagem de leitura que dialogue com os alunos, que dê voz a eles, que os habilite para que se descubram sujeitos dentro e fora da sala de aula, que aceite e valorize suas produções linguísticas orais. Proporcionar, pela leitura, situações práticas em que os alunos possam argumentar é a oportunidade para que se expressem e observem os diferentes sentidos construídos na prática discursiva. Tal dinâmica permite a instauração de novas leituras e gestos de interpretação, o que eleva o aluno da posição de quem se limita a executar tarefas para a posição de sujeito capaz de refletir de maneira ampla e, de maneira particular, produzir e atribuir sentidos.

2.10 O professor e o Letramento crítico - renovando conceitos e práticas

Então, qual o papel do professor que abre mão do discurso autoritário para lançar-se no discurso polêmico? Se não é o dono absoluto da palavra, o que lhe toca?

No letramento crítico as coisas são vistas e interpretadas mediante nosso olhar, nossas leituras, não como elas são. Não existe, dentro dessa visão, a verdade absoluta, universal. Conforme aponta Jordão:

> A verdade, dessa maneira, não existe de modo singular, absoluto, universal: ela é sempre plural, são sempre várias verdades, construídas dentro de determinados referenciais, fazendo parte de conjuntos de crenças, valores, procedimentos interpretativos que nos permitem qualificar determinadas narrativas como "verdadeiras" e outras como "falsas". (...) Mas tais referenciais das nossas visões de mundo e de educação não existem "soltos" no espaço: eles estão sempre atrelados a práticas sociais muito específicas e localizadas, práticas que os carregam de valores, que os legitimam e classificam. (JORDÃO, 2014, p. 198-199).

A atuação segundo o letramento crítico se sustenta na postura crítica diante do texto, sendo que essa postura tem o intuito de compreender os privilégios e apagamentos nas práticas sociais, compreender que os sentidos são construídos nos contextos sociais, políticos e culturais e podem produzir distintas leituras e interpretações devido aos determinantes históricos e locais. Por esse viés, compreendemos que por não estarmos sozinhos no mundo, não podemos interpretar os textos como quisermos e que, embora haja leituras semelhantes, isso se dá pelo fato de que os procedimentos de leitura são compartilhados coletivamente, ou seja, é uma prática social que deve ser adquirida.

Terminamos o segundo capítulo apresentando a concepção de letramento crítico, seus pressupostos teóricos e pretensões. No próximo capítulo passaremos a apresentar um estudo no qual sugerimos o diálogo entre os saberes. Nele aparecem os pressupostos do Pós-colonialismo e do letramento crítico demonstrando a relação solidariedade entre eles. Logo, patenteamos a concepção de que o letramento crítico como abordagem de ensino de língua estrangeira atenda à concepção pós-colonialista nas distintas relações, inclusive na educação, a partir de uma proposta descolonizadora.

Como resposta ao questionamento elaborado anteriormente no tocante ao trabalho do professor na abordagem segundo o letramento crítico, sua posição é a de incentivador, aquele que pergunta, questiona, estimula a reflexão, tendo por finalidade explorar as possíveis leituras de cada um. Não há imposição de uma ideologia aceita como correta em relação às demais. Ao posicionar-se de acordo com a abordagem do letramento crítico, o papel do professor:

> definitivamente não é o de dizer aos alunos como e o que eles devem ler nos textos. É papel do professor, isso sim, ampliar seu leque de procedimentos interpretativos e visões de mundo, para poder ajudar os alunos a ampliarem também os seus, ou seja, o professor precisa expor seus alunos a diferentes textos e a diferentes modos de ler e construir sentidos (...) cabe ao professor especular com seus alunos sobre porque alguns jeitos de ler tem valor de verdade e outros não, e explorar as consequências, para si e para os outros, envolvidos ao se adotar um ou outro modo de ler, ver, sentir, existir no mundo. (JORDÃO, 2014. p. 201).

Por este ângulo a educação tem na leitura o caminho para a autonomia na construção do conhecimento, isso consiste em que o estudante faça as próprias reflexões, em abolir o raciocínio pronto, absoluto.

Para tornar realidade essa alternativa, é necessário romper com o modelo tradicional escolar. Implica em reconhecer a servidão do velho modelo educativo que decide pelos outros, que julga, por si, o aceitável e o inaceitável, que legitima segundo seus próprios interesses e valores, que são os da classe dominante, o que é certo e o que é errado. Mais ainda, reconhecer que a leitura homogênea é produto da escola homogeneizante que tem no mundo do trabalho sua finalidade.

Ao contrário do pressuposto pela escola tradicional que centraliza a discussão na figura do professor, o LC reconhece como legítimos os conhecimentos trazidos, seja pelos alunos e/ou professores, de fora para dentro da sala de aula. Entende esse contato entre os

saberes como fundamental no ato educativo. Trata-se de abordar temas legítimos, presentes na vida dos participantes da comunidade escolar, em lugar dos conteúdos isolados, dos textos descontextualizados sem relevância para a comunidade. Quando a leitura recair sobre textos cujos temas ainda sejam desconhecidos pela comunidade, que seja por no intuito de variar o leque de procedimentos interpretativos e conhecimentos, a fim de propiciar melhores condições e novas práticas de construção de sentidos. O LC flexibiliza a atividade do professor, no sentido de abrir espaço para que sua metodologia, suas práticas de letramento sejam elaboradas a partir e para o espaço ao qual serão expostas.

Duboc apresenta sua sugestão para que a atividade do professor no LC se torne mais didática e lúdica. Para a autora o professor pode convidar os alunos a "vestir outras lentes" (2014, p. 221). Essa visão é própria de um pensamento profundamente humanista e de respeito às diferenças. Em suas palavras, sugere que as atividades de leitura coordenadas pelo professor convidem o aluno a:

> colocar-se no lugar do outro, instigando-os a repensarem suas respostas se estas partissem, por exemplo: a) de um adolescente de classe média no Brasil? b) de um adolescente nos Estados Unidos? c) de um menino de rua? d) de um *chicano* morando em Nova York? e) do dono de uma loja localizada em um *shopping center*? (DUBOC, 2014, p. 221).

Uma forma de valorizar as reflexões feitas pelos alunos pode ser, conforme sugestão da autora, em linguagem verbal ou não verbal, como, por exemplo, uso de gráficos, imagens, desenhos, ilustrações, pois dessa forma o aluno desenvolve criticamente seus conhecimentos. Nessa perspectiva, o professor coordena os momentos de tomar a palavra, as vozes. Ele se posiciona de forma consciente sobre sua atuação na constituição de si e dos outros com quem interage. No processo de reflexão e discussão, o professor conduz o aluno ao lugar do outro, a ver-se como se fosse outros, ao valorizar as vozes, ele incute a noção de importância da liberdade de expressão bem como de responsabilidade por suas opiniões e ações. Por esse caminho, as aulas de língua estrangeira tornam-se um espaço para a integração entre as áreas do conhecimento de forma que o que se aprende alcance o terreno exterior à sala de aula e legitime o direito às diferenças e à livre expressão.

Orlandi (2008, p. 89) atribui ao professor o papel de "modificar as condições de produção de leitura do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras". A autora salienta que, nesse processo de construção de leituras, o aluno recorre às relações intertextuais, isto é, aos conhecimentos trazidos por meio de outras leituras, no que considera como o resgate da história dos sentidos que, ao ser revisto, dá passagem ao curso da história dos sentidos. Nesse escopo, segue a autora em seu raciocínio sobre o papel do professor:

> o professor deve, portanto, colocar desafios a compreensibilidade do aluno sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente. Seria desnecessário lembrar que o professor não deve perder de vista que essa história de leitura do aluno não é necessariamente igual a sua (ORLANDI, 2008, p. 88).

2.11 Aula de língua estrangeira – espaço experimentar o lugar do outro

O professor de línguas estrangeiras tem essa particularidade, a de propiciar o contato com o outro, com o diferente a partir da observação de outras culturas e costumes, outras línguas. O letramento crítico impulsiona o professor a ir além da mediação entre cultura, línguas e costumes, pois em sala de aula o docente estimula o exercício de enxergar o outro para, assim, alcançar a compreensão do outro, das diferenças. Ao atuar segundo essa perspectiva, o trabalho do professor permite que seus alunos compreendam que a exclusão e o preconceito com o diferente são construídos socialmente e estão, portanto, baseados em questões culturais. Sendo cultural, essas construções estão suscetíveis a revisões e questionamentos. Nesse sentido, as aulas de língua estrangeira segundo o LC configuram-se como espaço para experimentação, no sentido de oferecer ao aluno a oportunidade de experimentar uma nova identidade, uma outra cultura na qual ele pode repensar seus valores, suas crenças.

Expomos aqui nossa compreensão de *identidade* de acordo com Hall (2006). Para o autor, ela não é inata, ou seja, nós não nascemos com uma *identidade.* Para ele nós a construímos e a transformamos ao longo do tempo por processos inconscientes de socialização. Em sua concepção,

> Em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas

> de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 10).

Em concordância com as ideias de Hall, propomos que as aulas de línguas estrangeiras sejam o espaço para a (re)construção de identidades. É o momento em que o professor pode fazer aquela atividade de propor ao aluno que ele se coloque no lugar do outro. De acordo com Hall, a modernidade coloca em cheque as grandes identidades sociais coletivas, como a classe, a raça, a nação e os gêneros que, no passado, nos forneciam sólidas identidades globalizantes. As reflexões de Hall a respeito da construção das identidades nos permitem concluir que, no trabalho em sala de aula, é impossível retomar a homogeneidade de antes, em qualquer que seja a abordagem. Cabe ao professor atentar-se para as diferenças, para as contradições, segmentações e fragmentações, para as transformações globais, políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, pois elas adentram as escolas e fazem surgir a necessidade de se rever discursos e paradigmas.

Para visualizar o trabalho do professor no LC recorremos, mais uma vez, à proposta da AD em instaurar o Discurso Polêmico (ORLANDI, 1996) para, por essa via, possibilitar a reversibilidade dos papéis dos interlocutores de uma sala de aula. O discurso polêmico é o momento no qual ocorre a disputa pela tomada da palavra e cada qual busca apontar a sua perspectiva. Nesse cenário, temos o diálogo, o que viabiliza a produção de sentidos pelos interlocutores e temos, também, a reversibilidade e a simetria nas posições. A respeito do discurso polêmico, por meio do qual ocorre a reversibilidade entre os interlocutores, Orlandi corrobora a ideia de que:

> Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Isto é, é deixar vago um espaço para o outro (ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro (ORLANDI, 1996, p. 32).

Na interação, o sujeito falante ao se apropriar da língua emprega formas linguísticas que revelam a subjetividade na linguagem, numa prática que é parte da vida social. “Tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social” (ORLANDI, 1996, p. 34). A dinâmica da reversibilidade, aliada à flexibilidade própria das aulas de línguas, possibilita

ao professor o trabalho com textos diversos e autênticos, isso é, textos escolhidos especificamente para o tipo de reflexão que se deseja alcançar. Portanto, há certa autonomia em relação ao uso do livro didático, já que o professor tem liberdade para selecionar o texto que suscitará melhor interação, atividade que deve considerar ainda o fato de que nenhuma turma é exatamente igual à outra. Logo, a liberdade de escolha, a flexibilidade em relação aos diversos textos e a possibilidade de acessar diretamente as fontes em que estão publicados, é aliada do professor que faz de sua sala o espaço para reflexão, proporcionando uma formação crítica que prepare para interagir na vida.

A reflexão a respeito do diverso, segundo Moita Lopes (2010, p. 10), tem nos professores de línguas, seja portuguesa ou estrangeira, lugar especial. Segundo ele, essa prerrogativa do professor de língua deve-se ao fato de que "somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é matéria principal das aulas de línguas. É por meio da linguagem que nos fazemos à luz dos olhos da alteridade." Na sala de aula, cuja interação é primordialmente oral, podem ocorrer o conflito ou consenso entre vozes de interlocutores. A troca de ideias permite que cada um compreenda as experiências do outro e possibilita a construção do conhecimento como um todo.

Menezes de Souza (2011a) chama a atenção para o contexto em que vivemos e como isso afeta o trabalho do professor de língua estrangeira. O autor nos recorda a realidade complexa, globalizada e múltipla, em que os fluxos de pessoas, artigos, informações e, principalmente, o fluxo de capital acontece diária e cada vez mais rapidamente. Em suas observações, acredita que embora tudo isso esteja acontecendo, parece que é desconsiderado na sala de aula, "parece que ainda estamos naquele ritmo antigo, bem devagar" (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 279). Ele segue o raciocínio, exemplificando como os professores de língua materna se colocam em dúvidas quanto ao uso pelos alunos das tecnologias às quais estão acostumados a acessar normalmente fora da sala. Atenta, também, para as queixas de professores de língua de que os alunos não leem e nem escrevem direito. Mas, então, lança sua observação, segundo a qual, quando os jovens estão com os dedos nos teclados, estão escrevendo, se estão atentos ao monitor, estão lendo. Sua conclusão sobre essa realidade é que existe uma discrepância entre o mundo externo à sala de aula e o mundo interno. Alcançar o equilíbrio, fazer com que o mundo de fora

adentre a sala de aula, exige repensar a educação, tendo em vista que “estamos lidando com novas formas de fazer sentido, novas formas de vida nesse mundo globalizado e complexo”. (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 280).

O autor nos faz atentar para, além da complexidade de cada grupo com o qual o professor lida. Isto é, para o fato de que o mundo de fora é o mundo real, ignorá-lo torna a educação abstrata, o aprendizado real inviável. A pergunta é: como o professor pode lidar com tudo isso? Para dar conta da resposta, Menezes de Souza nos fala sobre responsabilidade e ética.

> Agora, como podemos fazer, nós como educadores, ensinando pessoas a ler e a escrever dentro desse mundo complexo, em que dentro da mesma sala de aula podemos nos deparar com valores com os quais não concordamos, com diferenças? Aí é que surge a nossa responsabilidade ética: como é que nós vamos ensinar os nossos aprendizes a lidar com essas diferenças sociais que permeiam essa complexidade do mundo de hoje, sem levar os nossos aprendizes a quererem eliminar as pessoas que são diferentes, o que acaba gerando violência? (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 286).

Pelas reflexões do autor, podemos depreender que, para promover o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno, nós, os professores, devemos, também, ter a nossa bem desenvolvida. Os desafios do professor de línguas estrangeiras na contemporaneidade vão além de transmitir as funções básicas pré-concebidas para fins específicos, tampouco podemos apresentar receitas infalíveis. Ao abrir os olhos para os conflitos que levam aos desentendimentos, às guerras, nos conscientizamos sobre a necessidade de fazer a educação para o desenvolvimento humano, educar, não apenas instruir. Enxergamos a necessidade de ir além do ensino puramente científico, pois educar é a ação de trabalhar valores e atitudes morais, emoções. Nessa perspectiva, educar é enfrentar, alunos e professores, os crescentes problemas sociais, que advém da desigualdade social, da marginalização geradora de violência e exclusão, da discriminação gerada pela incompreensão na convivência intercultural. Nisso está a responsabilidade ética, da qual prescinde a educação, segundo Menezes de Souza, inclusive do professor de línguas estrangeiras, que tem a oportunidade de fazer de sua aula o espaço para colocar-se como outro, para a alteridade.

Tendo em vista a complexidade da contemporaneidade, Menezes de Souza (2011a) oferece algumas sugestões para os professores de línguas estrangeiras:

> primeiro precisamos lembrar que o valor ou o significado de um conhecimento de um texto, de uma língua estrangeira, de um aprendiz ou professor, não é algo abstrato. Há uma diferença, por exemplo, entre a língua inglesa, espanhola, francesa, chinesa, italiana, japonesa, dentro do nosso contexto aqui no Brasil. (...) Não podemos afirmar que todas as línguas estrangeiras têm um peso, uma importância igual: esta importância depende do contexto em que estão sendo ensinadas. (...) As perguntas que devemos levantar para nós mesmos: A quem ensinamos língua estrangeira? Porque ensinamos esta língua estrangeira? Quem é nosso aprendiz? O que o aprendiz sabe da língua estrangeira? Quanto tempo eu tenho? Quantos cursos eu tenho? (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 287).

Nossas ações podem partir dessas reflexões e indagações, que podem nos orientar para o entendimento de que o nosso aluno fala de um lugar, de uma posição que é determinante para o conhecimento que ele já tem construído. Menezes de Souza (2011, p. 295) enfatiza a questão: "como ensinamos nossos aprendizes a produzir e a buscar conhecimento? Mudando a percepção das nossas relações. Um passo importante: escutar o outro, perceber a diferença, perceber o limite do eu." O professor nessa abordagem é agente transformador, mas não aguarda as mudanças para o tempo futuro, pois ele as promove desde o momento em que fomenta a interação em sala de aula. Para tal, acredita na necessidade de mudanças no ensino de línguas e, assim, busca formas de oportunizar experiências significativas para a aprendizagem alicerçada, especialmente, na formação de valores morais necessários ao bem estar.

Esse é o instigante desafio que emerge na atualidade em que a heterogeneidade de linguagens e subjetividades tem sido compartilhada intensamente pelo crescente incremento das tecnologias de comunicação simultânea digital. Isso nos remete a necessidade de atentarmos para teorias e abordagens transdisciplinares que focalizem as constantes ressignificações dos contextos de ensino, já que essa é a realidade na qual estamos inseridos.

Encerramos esse capítulo com o desafio de nos revisar constantemente a fim de acompanhar as transformações pelas quais passamos. São movimentos que nos envolvem dentro e fora do contexto escolar e o conhecimento nos dará condições de lidar com as nossas próprias reações e as de nossos alunos nesse contexto.

3 CAPÍTULO III

LETRAMENTO CRÍTICO E PÓS-COLONIALISMO

Neste capítulo apresentaremos a sintonia entre as teorias pós-coloniais e o letramento crítico, abordagem de ensino, como prática emancipadora a favor da descolonização do conhecimento.

3.1 Pós-colonialismo e letramento crítico irmanados na contribuição para o ensino de línguas estrangeiras. Descolonização do pensamento e a promoção da respeitabilidade

Ao longo deste estudo, temos contado com a valorosa contribuição do pensamento crítico de Paulo Freire, pilar das concepções sobre letramentos. Tomando por princípio básico a luta contra as formas de dominância e de hierarquia social, é o suporte fundamental no desafio contra os opressores. Carbonieri, (2012) utiliza informações coletadas em estudo desenvolvido por Festino (2008) para descortinar os elos entre o letramento crítico e o pós-colonialismo, ambos herdados do pensamento crítico da pedagogia freiriana.

> Na base do letramento crítico está, como vimos, o combate à opressão e o questionamento de qualquer dominação. E são esses mesmo elementos que alicerçam a fundação dos estudos pós-coloniais. Ainda que, em seu surgimento, a crítica pós-colonial tenha enfocado principalmente as relações tensas entre metrópoles e colônias e a resistência da colonização de uns países por outros, hoje em dia ela também se volta para os temas suscitados pelas manifestações culturais de diversos grupos oprimidos espalhados pelo mundo. Tendo se desvinculado de uma mera restrição a um período histórico determinado, a saber, aquele que sucedeu ao momento do processo colonial das potências, o pós-colonialismo é entendido agora como um modo de ler a diferença, seja ela de ordem étnica, cultural, de gênero ou classe social (CARBONIERI, 2012, p. 115).

A inter-relação entre o pós-colonialismo e o letramento crítico desenvolvidos pela autora nos parece adequada para este trabalho, na medida em que temos no pensamento crítico peculiar às citadas linhas de estudos ferramentas para transformar o ensino segundo o tradicional modelo canônico, baseado na educação bancária, em uma educação libertadora. Em artigo no qual analisa o letramento crítico e as teorias pós-coloniais no ensino das literaturas de língua inglesa, Carbonieri (2013) questiona o cânone literário, conceito elaborado para manter a ortodoxia dos movimentos de linguagem, notadamente a

literatura, cujos critérios atendem muito mais aos interesses dos grupos dominantes do que aos valores estéticos, como se fosse uma igreja fechada à qual somente os eleitos pela soberania divina podem adentrar. A autora junta à sua, outras vozes que, como ela, sugerem flexibilidade na organização dos currículos acadêmicos, para que reconheçam a contribuição dos grupos minoritários na produção de conhecimento, numa coexistência com o cânone. Aí está, segundo Carbonieri, mais um ponto em comum entre a descolonização e o letramento crítico, a começar pelo desafio de implantar o não canônico, ou seja, ouvir e dar voz à resistência representada pelos grupos minoritários, pelos países colonizados, enfim, ao diverso. "O letramento crítico tem, portanto, o papel de capacitar os estudantes a perceber que culturas diferentes apresentam estratégias poéticas e narrativas e modos de representação distintos" (2013, p. 115).

Alinhamos nossa proposta à de Carbonieri, no que concerne ao diálogo entre pós-colonialismo e letramento crítico. O ensino de língua estrangeira, neste sentido, promove o acesso ao diferente, ao estranho e, pelo LC, tem na leitura o caminho para desenvolver o olhar crítico e tem, assim como o pós-colonialismo, a postura questionadora capaz de desnudar os conflitos entre dominantes e oprimidos. O domínio de determinada língua estrangeira, qualquer que seja, pode ser reflexo de uma ideologia dominante, uma vez que é por meio da língua que se atribui e transmite valores culturais e sociais. O LC consiste em enxergar o que está no cerne, as ideologias e valores dos quais os textos estão impregnados para que assim vejam as especificidades, os diferentes pontos de vista num movimento, porém, destituído do olhar de superioridade. O que se quer no LC é a empatia, para que fique clara a diferença que faz o ângulo de visão.

A integração entre as áreas de conhecimento também é defendida por Moita Lopes (2008, p. 99), o qual advoga pela articulação entre as áreas de pesquisa: "Está ocorrendo na produção do conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros e contingente, complexo e contraditório para todos". Tal pensamento permite argumentar a favor do encontro entre as áreas de pesquisa, já que as fronteiras disciplinares são tênues e sutis, posto que o tempo em que vivemos passa pelo desaparecimento das fronteiras e pelo surgimento de hibridismos inclusive entre as áreas de estudos. Assim,

propomos a articulação entre a Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira e os estudos pós-coloniais e para melhor compreensão dessa articulação, faremos um esclarecimento quanto ao principal papel de cada uma dessas áreas de conhecimento. Com esse objetivo, trataremos de mobilizar os conceitos e princípios norteadores das linhas de pesquisa a partir dos estudos de Moita Lopes (2008), Fabrício (2008), Grosfoguel (2012), Souza Santos (2007), Quijano (2014), entre outros.

Começamos por apresentar a LA segundo Fabrício (2008), cujo discurso propõe que a LA seja o espaço de "*desaprendizagem*". Para a autora, o momento pelo qual passa a linguística contemporânea é de revisão de suas epistemologias, fato atribuído à constatação de que a linguagem é prática social não neutra, sendo múltiplos os sentidos que dela/nela se constroem. No momento em que a LA se reposiciona em um ângulo questionador, incorpora em seu bojo a "reorganização do pensamento e das práticas sociais da contemporaneidade" (FABRÍCIO, 2008, p. 49). Esse reposicionamento ao qual alude a autora produz, em seu dizer, uma "quebra de moldes e derretimento de grilhões" (FABRÍCIO, 2008, p. 49). Temos, então, um diálogo com Carbonieri no que se refere ao rompimento com o cânone, cuja rigidez consagra seus marginaliza a resistência. "Os espaços marginais, bem como o modo de focalizá-los seriam um *locus* de ocorrência do novo, e com eles poderíamos aprender a ver com outros olhos" (FABRÍCIO, 2008, p. 52). Aqui, o LC, abordagem filiada à LA, se alinha ao pós-colonialismo no sentido de ser a abertura para as outras vozes, a resistência. Assim, a LA busca se reconstruir para circular por entre as vozes num verdadeiro *território movente* que é a atualidade, de acordo com a autora:

> Para isso, articulam vozes e ações frequentemente inaudíveis na cultura, apoiando-se tanto nas formas de produção de conhecimento dos que vivem essas práticas como na interface de educação, linguística, filosofia, sociologia, psicologia social, estudos culturais. A convocação da pluralidade de discursos tem por objetivo captar, de forma mais ampla, a complexidade envolvida nos fenômenos sociais e seus desdobramentos políticos. Tem como intuito também promover o encontro de diferenças e outridades e, ao friccioná-las, fazer estremecer as construções piramidais e gerar novas perspectivas. (FABRÍCIO, 2008, p. 58)

A fala de Fabrício remonta aos estudos pós-colonialistas, especialmente no tocante à desconstrução das "construções piramidais", as quais podemos entender como a extrema

desigualdade social entre indivíduos e mesmo entre as nações, notadamente entre a ex-colônias e os grandes centros colonizadores. Já entre as novas perspectivas, temos nos estudos pós-coloniais o fundamento crítico no qual a história pode ser revista para dar lugar a uma nova construção, uma nova face político social.

3.2 Linhas abissais – entre colonizadores e colonizados

Santos (2007) em sua análise sobre o sistema mundial contemporâneo vê a permanência dos marcos "abissais" oriundos da divisão entre o Velho e o Novo Mundo, ou seja, entre Europa e América Latina. Para além do pensamento abissal, estudo desenvolvido pelo referido autor, remonta ao Tratado de Tordesilhas em 1494 e, posteriormente, em meados do século XVI com a criação das *Linhas de Amizade*, o surgimento das linhas *abissais,* responsáveis por delimitar o espaço entre as colônias e o colonizador. Souza Santos (2007, p. 71) define o pensamento abissal como um "sistema de distinções visíveis e invisíveis", sendo que as "distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o deste lado da linha e o do outro lado da linha". Segundo o autor, tal divisão faz com que o outro lado da linha tenha sua existência anulada, ou seja, se torne inexistente. "Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera com o outro" (SANTOS, 2007, p. 71). Essa divisão entre o visível e o invisível/inexistente foi criada pelas linhas cartográficas que, mais que delimitar um espaço geográfico, caracterizava a função das colônias, o uso que delas seria feito. "Na sua constituição moderna, o colonial representa não o legal ou o ilegal, mas o sem lei [...] O colonial é o estado de natureza, onde as instituições da sociedade civil não tem lugar" (SANTOS, 2007, p. 74). Esse pensamento colocou sujeito moderno europeu, considerado civilizado, superior, em uma posição de privilégio sobre o colonizado, considerado primitivo, inferior, subalterno.

Ao colocar "o outro lado da linha" onde estão as ex-colônias como inexistente, essa região e seus indivíduos foram silenciados a tal ponto que mesmo o direito natural de ser considerado humano deixou de existir. O resultado dessa política de colonização é o que melhor traduz a realidade do Brasil e os vizinhos hispano-americanos. Souza Santos (2007,

p. 76) traduz tal condição a partir da política colonial, segundo a qual "as colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial". Ainda segundo esse autor, o modelo colonial de governo baseado na expropriação é sustentado por "um regime social de relações de poder extremamente desiguais, que concedem à parte mais forte o poder de veto sobre a vida e o modo de vida da mais fraca" (p. 80). Esse regime produz uma segregação social cuja divisão é feita por uma "cartografia urbana" que divide as regiões entre "zonas selvagens e zonas civilizadas". Em uma leitura dessa proposição, é evidente que as zonas selvagens são as colônias e as civilizadas as metrópoles colonizadoras. Ocorre que tal quadro, como já foi dito por Souza Santos, permanece no pensamento individual e coletivo das nações colonizadas.

3.3 Colonialidade – consciências colonizadas

De que forma podemos identificar a permanência da estrutura colonizadora? Ao distinguir colonialismo de colonialidade, Quijano (2005) expõe o caráter profundo e duradouro da colonialidade que, embora engendrado pelo colonialismo, a ele sobrevive. Assim, a colonialidade está associada, primordialmente, ao poder político e econômico que, estendido à produção do conhecimento, se impõe às consciências colonizadas de tal maneira que a dominação atinja as intersubjetidades, afetando as relações entre os seres humanos e consigo mesmos. O conceito de "Colonialidade do poder" elaborado por Quijano atende à questão que trata das marcas colonizadoras impregnadas nas ex-colônias, por meio de um jogo de associações no qual o autor conecta globalização, capitalismo, colonialismo, eurocentrismo e raça. Ao atrelar o início da globalização com a constituição da América, as consequências seguem com o surgimento do:

> (...) capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005. p. 117)

Temos aqui a introdução do conceito de *colonialidade do poder* estampado no padrão de poder hegemônico ao qual estão submetidas as ex-colônias da América Latina. Esse novo padrão de poder mundial a partir da colonização europeia na América apoia-se,

segundo Quijano, em dois eixos fundamentais: a ideia de raça para definir as diferenças entre conquistadores e conquistados e o controle do trabalho, recursos e produtos.

O primeiro eixo na base do novo padrão de poder mundial foi a categorização em raças, fundamental para a constituição do pensamento latino-americano e, posteriormente, das demais colônias europeias. De acordo com Quijano (2005) esta categorização apoia-se na suposta diferença entre a estrutura biológica, ideia assumida pelos europeus colonizadores que dela fizeram a base para justificar sua condição de superioridade aos diferentes, no caso, os colonizados. As diferenças biológicas foram instrumento de categorização na qual os europeus se enxergavam superiores aos demais povos, classificando-os por suas diferenças em índios, negros e mestiços. Tais classificações, mais que identificar uma procedência geográfica, possuem conotação social, são os diferentes, os dominados, os inferiores.

> Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista [...] Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (2005, p. 118).

Dada a eficiência dessa forma de categorizar os indivíduos para justificar a superioridade do dominador sobre o dominado, tal argumento passou a sustentar as relações hierárquicas, a princípio entre os povos da América e, depois, foi levado a outras regiões. Os séculos de dominação significam, além do controle político, o controle da mentalidade dos indivíduos que tiveram suas vidas regidas, por gerações, por ideias de disparidade social na qual a inferioridade racial foi se tornando algo natural. Esse pensamento se tornou, podemos dizer, como uma herança hereditária para a qual, finalmente, estamos despertando e temos nos estudos pós-coloniais como epistemologia social a orientação capaz de encaminhar os povos submetidos à colonização a um novo rumo. Temos, também no Letramento Crítico, a abordagem adequada para desenvolver o olhar crítico neste sentido.

Quijano (2005) apresenta as formas de controle do trabalho como sendo o segundo eixo da estrutura de poder mundial surgido a partir da América. Esse controle, aliado à categorização em raças, resultou no surgimento da escravidão, da servidão, da pequena

produção mercantil, a reciprocidade e o salário. “Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça, trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido” (p. 119). Assim surgiu uma estrutura de operação e manutenção dos controles de produção aplicada às diversas populações mundiais, organizadas para alimentar o mercado capitalista mundial. “A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento” (p. 120). E assim, sustentada por esses dois eixos, a Europa colonizadora tornou-se centro do capitalismo mundial, incorporando ao seu domínio uma diversidade de culturas e histórias. Desse modo, seu controle hegemônico tornou-se, segundo o autor, o primeiro efetivamente global da história conhecida, atingindo todas as representações da existência, inclusive as subjetividades, a cultura e especialmente o conhecimento bem como sua produção.

Como vimos, o colonialismo europeu no continente latino-americano detém o controle hegemônico das questões relativas ao trabalho, na produção do conhecimento cultural e epistêmico, culminando com a dominação cognitiva. Tal controle estende-se às demais regiões marginalizadas, seja em zonas colonizadas ou mesmo àquelas que, apesar de estarem geograficamente dentro do espaço do colonizador, sofrem, de alguma maneira, as consequências do domínio, são os marginalizados, os que estão submetidos ao poder e à desigualdade resultante de sua desproporcional distribuição. Os estudos pós-coloniais vem para abarcar os conhecimentos produzidos pelos insurgentes nas periferias, ou seja, fora do eixo de dominação. Configurado como movimento contra hegemônico, traz o lema da mudança e por objetivo a interrupção da dominação colonial. Conceituá-lo não é tarefa fácil, pois é usado em referência a sociedades em situação posterior ao colonialismo, bem como a epistemologias que questionam o legado colonial. É, ainda, aplicado à crítica literária, filosofia e ciências humanas. Em meio à diversidade de perspectivas, Boaventura Souza Santos (2006) afirma que elas “têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o norte e o sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo” (p. 28). É com essas considerações que o autor as denominou como *Epistemologias do Sul*, dando curso ao projeto de descolonização, iniciado com a libertação das colônias e formação dos Estados-Nações independentes e agora, devem continuar com

a libertação de uma colonização epistêmica para descolonizar o conhecimento e, com isso, descolonizar o ser.

3.4 As vozes do sul - descolonização em pauta

É neste sentido que se levantam as vozes do *Sul*. O projeto de descolonização engendrado por pensadores do hemisfério sul fundamenta-se no pensamento crítico e tem por objetivo desconstruir o modelo totalizante e excludente que está na matriz do nosso pensamento. Descolonizar implica superar a ideia de raça como forma de discriminação, inferioridade e dominação e passa, também, pela legitimação dos saberes dos povos e nações colonizadas.

Grosfoguel (2012) responsabiliza a Universidade ocidentalizada pela reprodução do sistema hierárquico de dominação e exploração global. Sugerimos, neste ponto, a sintonia com a teoria dos AIE de Althusser ao apontar a função reprodutora da escola a serviço da ideologia dominante. Outrossim, Grosfoguel apresenta o projeto de descolonização da Universidade como ponto estratégico fundamental para uma descolonização radical do mundo. Sendo a Universidade o local próprio do conhecimento, sua produção e disseminação, é onde são discutidos os modelos educativos, portanto, o lugar próprio para a discussão sobre a natureza hegemônica e colonizadora de tais modelos. Nesse sentido, descolonizar a Universidade e demais instituições significa legitimar as manifestações da diversidade cultural que nelas atuam. Significa, ainda, substituir a posição subserviente e reprodutora pela autonomia que ignore o colonialismo a colonialidade e assim se realize como processo de transformação social. Em resumo:

> Descolonizar, neste sentido, adquire um novo sentido que transcende a noção que o reduz a um mero problema jurídico-político. Trata-se de superar a colonialidade não meramente como problema jurídico, mas como relação social de poder que inclui a descolonização das epistemologias, da sexualidade, das relações de gênero, da política, da economia e das hierarquias etnorraciais, todas articuladas com a matriz de poder colonial, constituintes de um mundo que privilegia as populações europeias/euro-americanas em detrimento das não europeias. (GROSFOGUEL, 2012, p. 349)

Trata-se da descolonização do poder e do saber a partir de uma postura e atitude crítica frente às epistemologias do *norte.* Boaventura Souza Santos em *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes* (2007, p. 83) afirma que

ainda hoje o modelo colonizador sobrevive em nossa forma de pensar orientando nossa produção e compreensão da realidade. Desconstruir esse paradigma exige "um novo pensamento, um pensamento pós-abisssal" no qual "a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica", já que "não existe justiça global sem justiça cognitiva global". Assim, descolonizar prescinde da resistência ativa, tanto politicamente como epistemologicamente. A "ecologia de saberes" termo cunhado pelo autor, (p. 84) "se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento" (2007, p. 85), traz luz ao pluralismo espistemológico historicamente silenciado, as vozes do *sul.*

> Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade espistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. [...] Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento. (SANTOS, 2007, p. 85-86)

Nesta linha de raciocínio, para o autor o conhecimento vai além da abstração, pois é fundamentalmente prático, capaz de impedir ou intervir no mundo real. São igualmente validados o conhecimento científico e o não-científico, sendo que nenhuma de suas formas é suficiente para abarcar todas as intervenções possíveis no mundo, daí, sua incompletude. Assim, apontamos o diálogo entre Carbonieri e Santos, uma vez que ambos apontam a necessidade de valorizar o não canônico como estratégia descolonizadora, nas palavras de Santos (2007, p. 92): "O que importa, pois, é desfamiliarizar a tradição canônica das monoculturas do saber sem parar aí, como se essa desfamiliarização fosse a única familiaridade possível". Quijano (2005, p. 125) propõe "a dessacralização, a mudança ou o desmantelamento das correspondentes estruturas e instituições". Dessacralizar, desfamiliarizar o próprio conceito a respeito do que seja o conhecimento e tudo que se cria a partir dele. Fiquemos com voz do sul de Quijano, (2005, p. 139) ao anunciar que "é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos".

3.5 A educação no contexto da descolonização

"E por fim uma questão com especial interesse para educadores: qual seria o impacto de uma concepção de conhecimento pós-abissal (como uma ecologia de saberes) sobre as instituições educativas?" (SANTOS, 2007, p. 94). Com essa indagação, o autor nos faz refletir sobre a educação no contexto da descolonização. Sua sugestão é a "participação solidária na construção de um futuro pessoal e coletivo" por meio do exercício diário de auto-reflexidade, do constante questionamento sobre as próprias certezas a fim de não cair nos erros do pretérito. Para tal, propomos a prática educativa empenhada na motivação do sonho, na transformação dos excluídos em sujeitos de suas próprias histórias, em revelar e valorizar outros modos de ser, estar e conhecer o mundo diferentemente das formas canônicas de compreender o universo cultural, social, político, econômico e do conhecimento. Educar, nesse contexto, é a ação política de transformar o mundo em outro espaço possível, tornando-o o mais humano e mais humanizante. Ao condicionar a transformação da prática educativa segundo conhecemos, ou seja, reprodutora, para uma educação libertadora, estamos, novamente, recorrendo a Paulo Freire, quem trouxe luz à ação transformadora da educação.

Retomando Paulo Freire, recorremos ao trabalho desenvolvido por Mota Neto no qual o autor analisa as concepções sobre pós-colonialismo a partir de diversos autores e a sintonia entre eles e o pensamento de Paulo Freire. Ao concluir sua análise, o autor afirma que o pós-colonialismo é a tônica das obras do pensador, não como um discurso teórico, mas, sobretudo, na ação.

> É uma palavra-ação, é denúncia-anúncio, é um processo de luta pela libertação do oprimido, termo genérico, não por falta de clareza de Paulo Freire, mas por compreender os distintos, cruzados e inseparáveis processos de exclusão, não reduzíveis às categorias classe, gênero e etnia, mas as envolvendo seriamente". (MOTA NETO, 2013, p. 9)

Assim sendo, enfrentar a prática e o pensamento colonizado fortemente arraigados na educação, principalmente em países colonizados passa, certamente, pela descolonização das mentes. Essa tarefa é própria da educação que, em sua essência libertadora, possibilitará o enfrentamento da *colonialidade* contribuindo e orientando no sentido da emancipação e autonomia dos povos para, então, transformar as realidades individuais e sociais. A

emancipação tal qual a entendemos, fundamenta-se na ação crítica de explorar alternativas questionando as verdades absolutas bem como o cânone política e verticalmente construído. Logo, o pós-colonialismo alia-se ao letramento crítico para dar voz, ouvir e legitimar as manifestações do outro, daqueles que são olhados como diferentes por estarem do *outro lado da linha* de poder.

Tal como propõe Freire (1996) devemos "aprender a escutar/ouvir" para desenvolver a consciência crítica, pois o ato de ouvir requer a humildade de reconhecer que é possível que o outro veja as coisas de um modo que nós não vemos. Nisso está a tolerância tão cara seja em tempos de conflito, seja na experiência social de compartilhar da qual é quase impossível isentar-se, já que o ser humano é um ser social e vive, portanto, em sociedade. Colocar-se no lugar do outro, entrar no mundo do outro por meio da experiência da leitura em língua estrangeira tal qual propõe o LC desenvolve essa capacidade empática e, por meio da escuta do outro, a tolerância. Menezes de Souza (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p.135) se pergunta: "o que pode contribuir essa acepção de letramento crítico para ensinar/aprender a lidar com situações de conflitos com a diferença?". Tal indagação irrompe da crença de que o LC nos mostra um caminho para a solução de conflitos:

> A criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto sócio-histórico de produção de significação, mas em também *se ouvir escutando o outro*. O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença á semelhança de nosso 'eu'; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças que não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 139).

Tais considerações permitem afirmar que o LC, ao expor os alunos a textos em LE, possibilita o contato com outras representações de realidade. Nessa perspectiva, a abordagem de temas representativos da diversidade de culturas na qual estão inseridas as línguas estrangeiras e toda a carga valorativa que elas trazem, pode ser uma aliada no desenvolvimento e consolidação da tolerância.

Diante do exposto, concluímos que LC é uma abordagem prática educativa pós-colonial, uma vez que busca no pensamento crítico a emancipação intelectual e, por

conseguinte, social em todas as suas representações. Letramento crítico e pós colonialismo, ao questionarem o cânone hegemonicamente construído, abrem espaço para a justa compreensão a respeito do conhecimento e, assim, reconhecendo as particularidades, dando voz aos silenciados, colaboram na transformação da autoridade em respeitabilidade. São, portanto, caminhos para o mundo que queremos viáveis para todos, mais harmônicos e tolerantes.

O capítulo finaliza articulando o letramento crítico ao pós-colonialismo numa proposta de educação emancipadora que considere as línguas estrangeiras como espaço para construção do respeito às diferenças. No último capítulo apresentaremos a concepção do público em relação à abordagem de ensino que empregamos.

CAPÍTULO IV

PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos o estudo que nos auxiliará na compreensão sobre como os alunos se sentem e como se relacionam com as aulas de língua espanhola ministradas pela perspectiva do LC. Faremos a análise dos dados a fim de saber da viabilidade desta proposta. Nas considerações finais, faremos uma avaliação dos aspectos favoráveis ou desfavoráveis da abordagem. Logo, ofereceremos nossa posição a respeito da possível viabilidade da abordagem pesquisada.

4.1 Contexto da pesquisa

O trabalho do qual trata esta pesquisa é desenvolvido em uma instituição pública de ensino no estado de Rondônia. Dizemos que é desenvolvido porque, em realidade, não se limita ao estudo aqui apresentado, pois mais que uma abordagem, trata-se de uma postura adotada no trabalho docente. Por ser pública e de ensino médio, a maioria dos ingressos vem de outras escolas públicas. O ambiente escolar é dotado de equipamentos multimídia, o que permite o uso de tecnologias digitais. Os alunos participantes cursam o terceiro ano do ensino médio no turno vespertino e tem idade entre dezesseis e dezoito anos.

4.2 Perfil do leitor brasileiro comum

Ao buscar traçar um perfil para os jovens estudantes, encontramos informações importantes sobre o nível de envolvimento com a leitura entre os adolescentes. Uma vez que a leitura crítica é inerente ao letramento, tal como discutimos em outro capítulo, faz sentido a preocupação com esse aspecto. Valemo-nos dos dados publicados pela pesquisa nacional Retratos da Leitura no Brasil, terceira edição. Desenvolvida pela organização Pró-livro, tem entre seus objetivos levantar o perfil do leitor e do não leitor brasileiro comum. Em outra instância, a organização se propõe a orientar, formular e avaliar políticas públicas, planos e programas do governo e demais setores voltadas para o incentivo à leitura. A organização define o leitor como aquele que leu pelo menos um livro nos últimos três meses. Por esse critério, segundo a pesquisa, 50% da população do Brasil é de leitores. Entre esses, os jovens moradores da zona urbana são o maior percentual e esclarece que são

pessoas que tem acesso a bibliotecas e a livros diversificados, que tem incentivo dentro de casa pelos pais e familiares.

4.3 Os jovens leem mais – ponto positivo para o letramento crítico

Algumas conclusões da pesquisa: na faixa etária que vai dos 5 anos de idade aos 24, o índice de leitores é superior ao de não leitores; um dado que nos é peculiar é o de leitores entre 14 e 17 anos, os quais representam 14% do total de leitores e somente 5% dos considerados não leitores. O quadro muda conforme aumenta a faixa etária. 23% dos não leitores estão na faixa etária entre 50 e 69 anos. No mesmo grupo, apenas 12% são leitores.

Desenvolvida em todas as regiões do país e observando critérios que apurassem de forma mais fiel possível, os dados representam a realidade nacional na qual estamos inseridos. Especialmente para essa pesquisa, destacamos o fato de que os jovens leem e tem nas tecnologias uma aliada para tal atividade, visto que ao acessarem blogs e redes sociais, estão em atividade de leitura, não acadêmica, mas é leitura. Portanto, considerando que os alunos participantes deste estudo são jovens, estão dentro do perfil de leitor identificado pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, ou seja, são, em sua maioria, leitores. As aulas de língua espanhola valem-se dessa premissa, desenvolvendo atividades de leituras diversificadas não apenas porque já existe o perfil de leitor, mas também para incentivar e incrementar essa prática levando-a além dos muros da escola.

Pensando em tornar o estudo mais atrativo e envolvente, em dar sentido aos conteúdos, tivemos a ideia de praticar a leitura discursiva, participativa. Por ela visualizamos o envolvimento que buscávamos. Partindo da observação de que os alunos demonstravam aparente apatia em relação ao tradicional estudo da gramática e desinteresse pela disciplina, decidimos por buscar nos interesses deles o caminho mais inspirador para que eles quisessem aprender espanhol. Nessa busca, encontramos a perspectiva que parte da participação, de ouvir as vozes dos alunos como forma de atrai-los, motivar e fazer com que se sintam inseridos na construção dos sentidos dos textos. Trouxemos a prática para as aulas, por meio da leitura de textos em seu contexto natural, ou seja, não um recorte dentro de um livro, mas em seu ambiente próprio, onde está acontecendo. Demo (2001) nos conclama ao trabalho docente em que “não basta apenas transmitir e socializar

conhecimento. É mister saber reconstruí-lo com mão própria". O mesmo autor teoriza sobre o perfil do professor pesquisador com o qual coadunamos:

> Professor é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto sobretudo no da pesquisa como princípio educativo. (...) Tem pela frente o duplo desafio de fazer o conhecimento progredir, mas mormente de o humanizar. Parece fundamental superar a marca histórica do professor como alguém capacitado em dar aulas, porque isto já não representa estratégia relevante de aprendizagem. (DEMO, P. 2001, p.2).

Esse desafio nos põe em constante observação sobre as transformações nas quais estamos imersos. O universo da educação, ao lidar com o humano e o social, tem esse desafio, reconstruir-se em sintonia com o seu material. Da observação a respeito do mundo conectado dos jovens, do desejo por mais ação e menos teorias, começamos a elaborar atividades que se voltassem para essas características. Assim, selecionamos textos para serem vistos direto na página virtual em que são divulgados, optamos por temáticas reais que permitam analisar os sentidos. Corrobora com Demo o professor Moita Lopes em sua análise sobre as tendências atuais da pesquisa na área de ensino aprendizagem de línguas no Brasil, o qual advoga a favor da postura pesquisadora do professor de línguas:

> gostaria de lembrar que talvez a grande tendência da pesquisa em sala de aula de línguas hoje esteja relacionada ao chamado movimento do professor-pesquisador em que o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o posto de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática. (MOITA LOPES, 2002, p. 89).

Essa tem sido nossa postura como professora, tornar constante a observação, o envolvimento com o nosso público, a fim de identificar a natureza da relação entre o nosso trabalho e a recepção que recebemos. Tendo em vista que esta já é uma prática, este estudo investiga a receptividade dos alunos em relação ao LC. Como recebem essa abordagem? Será que visualizam algum tipo de vínculo entre as aulas de língua espanhola e a vida fora da escola? Essas aulas despertam algum interesse por estudar mais a disciplina? Essas são as questões norteadoras desta investigação.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, escolhemos uma turma de terceiro ano do curso técnico em informática, turno vespertino. É um grupo relativamente pequeno, são vinte alunos, mas, no dia da coleta, estavam presentes dezoito. Como características do

grupo, destacamos a pouca agitação e apurada atenção às atividades de sala. São novatos no aprendizado de língua espanhola, pois as aulas da disciplina começaram somente no ano da coleta, sendo que nas séries anteriores tiveram aulas de inglês. A totalidade está tendo contato com o idioma pela primeira vez, pelo menos em aulas. Antes ouviam músicas populares, assistiam séries, coisas do gênero.

Desenvolvemos as atividades durante as aulas e, posteriormente, entregamos os questionários. No dia, foram dois vídeos, sendo o primeiro um texto oral e visual totalmente em língua espanhola, no qual uma menina mexicana de origem indígena nahúatl discursa em público e declara-se orgulhosa de suas origens, conclamando ao resgate da cultura de seu povo e respeito pelas diferenças. Foram abordadas questões sobre o orgulho indígena no Brasil, se eles, caso estivessem na mesma situação, teriam o mesmo sentimento. O segundo, também um vídeo em que a paquistanesa Malala Yousafzai discursa na Assembléia Geral da ONU, em inglês com legenda em espanhol. Na ocasião, Malala recebia o Prêmio Nobel da Paz, tornando-se a mais jovem ganhadora do tradicional prêmio. Em linhas gerais, seu discurso evoca o perdão, o respeito às diferenças e, de forma veemente, exalta o poder transformador da educação. Ambos os textos são proferidos por meninas muito jovens e pertencentes a grupos culturalmente marginalizados. Há, principalmente, a forte crença na transformação moral e social por meio da educação. Como o grupo assistente também é jovem, enxergamos a possibilidade de exercitar a empatia, levantando hipóteses sobre como se sentiriam se estivessem nas mesmas condições das jovens. As opiniões são de espanto em relação à maturidade das jovens, a politização e destemor que elas demonstram. Alguns tiveram maiores dificuldades para entender as circunstâncias que levaram Malala a ser atingida com um tiro no rosto por estar indo à escola. A realidade cultural à qual a garota estava submetida é, para muitos, de difícil compreensão. Para eles estudar é algo tão natural que imaginar uma situação adversa lhes parece anormal. Admiraram-se da forma como Malala reagiu ao atentado que sofreu. Mesmo sob o risco de morte, decidiu enfrentar o radicalismo do grupo que aterroriza seu povo. Ao contrário do que esperavam, ela não se calou, elevou a voz e agora é ouvida em todo o mundo.

Os alunos viram nessa atitude um ato de heroísmo raro. Não havíamos estruturado a atividade de leitura, as questões foram sendo postas com espontaneidade e os sentidos construídos coletivamente. Abordamos os seguintes assuntos: conhecimentos gerais sobre México e possíveis semelhanças com Brasil, a condição das nações indígenas no Brasil e o orgulho indígena, a possível concordância com o discurso da menina indígena mexicana Natália, as causas da intolerância à qual Natália alude e as consequências de atitudes intolerantes, como é o brasileiro e eles (alunos) como se definem no quesito tolerância. Analisamos se essa postura de Natália é comum no Brasil, se nossos jovens se preocupam com assuntos de ordem social, se eles fizessem um discurso, o que reivindicariam. Como aporte linguístico, analisamos o uso do verbo gustar em língua espanhola, empregado nos discursos. Pedimos que observassem como foi empregado e tentassem explicar o funcionamento. Não apresentaram dificuldades em compreender o conteúdo. Voltamos a dizer, as questões foram sendo construídas naturalmente e com a participação do grupo sem uma ordem pré-definida.

Vale informar, a título de exemplo, que a produção solicitada às turmas para que exercitem o aprendizado é voltada para aquela habilidade que está melhor desenvolvida. Se, por exemplo, a turma lida com as tecnologias, são solicitadas produções de material no qual empreguem essas tecnologias, como produção de vídeos. O interesse é geral e existe o respeito mútuo entre as turmas e suas produções. No que tange à aula de espanhol, é comum a todas as turmas a abordagem por meio da leitura de textos, sejam orais, escritos, visuais e a construção de sentidos.

4.4 Análise interpretativa dos dados segundo o LC

A análise aqui descrita tem por matéria os questionários respondidos pelos alunos durante as aulas de língua espanhola. A metodologia empregada foi apresentada na introdução deste trabalho, a saber, a pesquisa participante, de natureza qualitativa. Para obter os dados, optamos pelo momento posterior às aulas, observando que a abordagem segundo o letramento crítico faz parte do curso normal das aulas.

A fim de conhecer os méritos e as limitações do letramento crítico, elencamos perguntas ordenadas em questionário aberto nas quais os alunos refletiram sobre a

possibilidade de terem aumentado o interesse pela língua espanhola. Também solicitamos que apontassem os aspectos positivos e negativos e o que eles acreditam que poderia ser diferente nas aulas de espanhol. Buscamos conhecer, pela visão dos alunos, o alcance das aulas, se tem ido além do linguístico e até que ponto vai esse extralinguístico, por exemplo, se contribui com a formação pessoal e social ou até mesmo se é relevante para a vida e de que forma isso acontece. Atentamo-nos também para um dos aspectos intrínsecos do LC, que é a leitura, questionando se essa atividade tem abordado temas relativos à vida fora da escola. Para um levantamento sobre o nível de contato dos alunos com o espanhol, perguntamos em que ambiente e como esse contato ocorre. Ao finalizar o questionário, solicitamos que atribuíssem uma nota que mensure o nível de motivação para as aulas de espanhol e que essa atribuição fosse feita pensando nas experiências vividas nas aulas. As perguntas foram elaboradas inspiradas nos pressupostos sobre os quais o LC se fundamenta. Destacamos, neste momento, as sugestões de Duboc (2014). Tomando por base o debate de alguns teóricos, a autora elenca os principais aspectos:

> O trabalho com temas relevantes e atuais para o aluno; O uso de exemplos que fazem sentido para o aluno; A ênfase ao texto e não à gramática; O trabalho com gêneros discursivos variados; O ensino de gramática de forma contextualizada (ou seja, partindo dos textos); O estudo das especificidades da língua, seguido de reflexão sobre a mesma e do exercício de comparação e contraste com a língua materna; A abordagem interdisciplinar no lidar com textos e temas variados; O trabalho contextualizado de vocabulário e de pronúncia; (DUBOC, 2014, p. 211).

São as “brechas”, nos dizeres da autora, não um método, mas brechas que possibilitam fazer das aulas espaço para a problematização, reflexão, aprendizado. As atividades desenvolvidas, tal qual a que aqui apresentamos, seguem essas sugestões, portanto, sustentamos que nossa prática atende ao LC.

Analisaremos, conforme nossa proposta, a percepção dos alunos acerca dos possíveis efeitos da abordagem em sua formação e envolvimento com a disciplina. Importa, neste momento, considerar a natureza qualitativa da pesquisa, cuja preocupação não está na quantificação dos dados, mas sim no aprofundamento da compreensão sobre a questão analisada. Esperamos através dos dados obter informações que nos permitam participar na dinâmica da construção e compreensão da interação em sala de aula para, desse modo, ressignificar nossa prática.

Quando perguntamos se as aulas de língua espanhola despertaram o interesse dos alunos pela leitura ou outras atividades relativas à língua, as respostas que obtivemos foram positivas, afirmando terem começado a assistir vídeos, ouvir músicas e até mesmo despertado o interesse por adquirir conhecimento sobre a cultura hispano-americana. Destacamos as experiências compartilhadas pelos informantes por nós nomeados como informante A e informante B. O informante A disse que já usava jogos virtuais em língua espanhola e estava acostumado a dialogar com outras pessoas usando o idioma por ser agradável, animado, por ser uma maneira descontraída de aprender. Já o informante B disse que esse despertar foi mais ou menos, ou seja, nem muito, nem pouco. Consideramos as respostas como produtivas no sentido de haver demonstrado que sim, os alunos estão correspondendo aos estímulos recebidos para que tenham contato com o idioma e, nesse contato, por opção própria, escolham as atividades que lhes pareçam atrativas. Duboc (2014) atrela as atividades de LC à leitura compreendida da seguinte forma: "em sala de aula isso significa muito: significa construir com os alunos (e para nós mesmos) o entendimento de que ler é uma atividade, uma prática; é uma prática social, coletiva; (JORDÃO, 2014, p. 200). Nessa visão, os alunos estão fazendo a leitura prática, isto é, estão observando criticamente o que vivenciam ao ponto de reconhecerem que também aprendem fora da escola, que a vida é uma escola em que todas as experiências devem ser lidas e compreendidas. Dessa maneira, fica claro para eles que o aprendizado não é papel exclusivo da escola, o que os inspira a interagir e a atuarem com autodidatismo. Segundo as respostas, os alunos reconhecem que por esse caminho podem alcançar crescimento intelectual e formação cidadã.

Ao pedirmos que elencassem o que entendem como positivo nas aulas, os aspectos mais citados foram interatividade, diversão, praticidade (aulas práticas), aulas diferenciadas, o fato de a aula ser em língua espanhola e os materiais utilizados, como os vídeos. Foram feitas observações sobre o modo os temas são abordados. Na compreensão deles a gramática aparece de modo indireto, enquanto a discussão é feita diretamente. Os alunos reconhecem que o conteúdo gramatical está presente, está sendo estudado, mas de forma mais contextualizada, com o sentido prático no qual é empregado, no que os alunos chamam de forma indireta. "Acho ótimo a abordagem mais indireta em relação a gramática

e mais direta no quesito comunicação" (informante C). Jordão (2014, p. 204) aborda a flexibilidade metodológica esclarecendo: "O que o LC propõe não segue modelos predeterminados, mas também não é uma pedagogia sem princípios". A autora emprega o termo "igreja aberta" para trazer a noção de abertura, de diálogo, assim "instaurando um projeto pedagógico que se aproxima mais das perguntas do que das respostas, da instabilidade do que da totalização, da instabilidade do que do controle" (JORDÃO, 2014, p.2014). Queremos com isso argumentar a favor da resposta positiva dos alunos em relação à abordagem, pois a maneira distinta como são abordados os assuntos produz o efeito da instabilidade à qual a autora se refere no sentido de despertar a transformação diante do novo, do imprevisto.

4.5 O ensino de língua estrangeira é para a vida

Quando questionados sobre a possível contribuição das aulas de língua espanhola, ou sobre o aproveitamento dessas aulas na vida fora da escola, as respostas são categóricas em relacionar aprendizado da língua ao da cultura: "aborda bastante o político de diversos países e o desenvolvimento humano" (informante B) e "muitas vezes são questões sociais um tanto quanto comuns e que dividem opiniões" (informante C), "... me ajuda a entender melhor outras pessoas, interagir em diferentes culturas e tratar de negociar em momentos mais sérios" (informante A), "Além de aprender outro idioma, posso conhecer um pouco sobre a cultura de outros países" (informante M). Tais percepções atendem à nossa expectativa junto aos alunos, pois são posturas como essas que o LC se propõe a desenvolver: "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;" (DUBOC, 2014, p. 211). Se assim se posicionam, é porque são capazes de reconhecer diferentes culturas, tal como propõe o letramento crítico.

O estímulo ao desenvolvimento das virtudes que façam o ser humano comportar-se mais fraternalmente também está entre as expectativas do LC. Nas atividades de sala, buscamos alcançar esse propósito adotando, conforme Duboc, (2014, p. 211), a ênfase à formação crítica, reflexiva e cidadã do aluno, como forma de contribuirmos para a redução da violência". Nos excertos vemos essa tendência: "... todo conhecimento adquirido irá

trazer como consequência um indivíduo melhor (informante B). Na visão do informante coadunam conhecimento e melhoria como indivíduo. Nesse caso, esse conhecimento ao qual alude, é desenvolvido desde uma perspectiva, a saber, o LC adotado nas aulas de língua espanhola. Acreditamos que a partir do momento em que o aluno se coloca nessa condição, isto é, a de enxergar o conhecimento como capaz de influenciar na melhora do caráter, ele está aprendendo algo que é real e o acompanhará em toda sua vida.

Sobre a contribuição das aulas para a formação pessoal, social e acadêmica, as respostas são positivas, como demonstram os excertos: "contribuem, o aprendizado de uma língua e cultura diferente para conhecimento intelectual" (informante B), "contribui para saber uma nova língua que é útil para o mercado de trabalho" (informante E), "contribui para minha capacidade argumentativa" (informante D), "sim, expansão cultural e pensamento crítico" (informante R), "sim, acredito que sim, até mesmo em vestibulares" (informante H). Observamos que os alunos não perdem de vista a preparação para os processos seletivos universitários e também estão atentos ao mercado de trabalho. Tal preocupação pode sim ser entendida como própria do indivíduo crítico, consciente de suas escolhas e responsabilidades.

4.6 Letramento crítico e transformação pessoal

Conscientizar resulta em desenvolver criticidade e isso contribui para a transformação pessoal sugerida pelo letramento crítico. Nesse escopo, observamos mais uma vez a viabilidade do letramento crítico: "Sim. Fez com que fizesse rever alguns conceitos" (informante H). "Sim, modificou minha visão sobre o mundo" (informante I), "Sim, tivemos contato com situações sociais e este contato me fez repensar alguns conceitos" (informante C). São respostas relacionadas à contribuição das aulas para a formação pessoal e social. Demonstram mudança de atitude, de postura a partir do momento em que refletiram sobre a parcialidade do próprio ponto de vista. Os motivos podem ser a maturidade adquirida por meio da experiência de olhar por diferentes ângulos, do deslocamento de posições que propõe olhar com os olhos dos outros, a partir do lugar e do ponto de visão do outro. Essa visão do outro, quando vivida na medida do eu, ou seja, o colocar-se no lugar do outro, forma o senso de empatia que nivela os seres humanos. Nesse

sentido, é categórico o esclarecimento de Jordão em artigo que discute o que podemos compreender como LC:

> Segue daí, ilustre leitor, a importância das relações culturais no processo de construção de significados e a consequente responsabilidade de cada pessoa para com os sentidos que constrói e reitera. [...] Ver-se como parte integral do mundo, ou seja, como agente na produção de significados e na construção da própria realidade que se está tentando transformar aparece em primeiro plano na tentativa de impedir a reprodução de mecanismos geradores ou mantenedores dos problemas que enfrentamos. (JORDÃO, 2007, p.7)

Assim caminhando, construiremos a noção de que diferenças existem e isso é cultural. Mas também devemos construir a noção de que Diferença não é desigualdade e nisso atentar para as relações de poder que atuam nesses processos. Retomando Jordão:

> "A consciência da própria parcialidade, da impossibilidade de afastamento da subjetividade na construção das nossas leituras de mundo, implica numa abertura para novas leituras, para entendimentos diferenciados, para o confronto permanente entre perspectivas, e a consequente disponibilidade para a aprendizagem constante" (JORDÃO, 2007, p. 33).

Acreditamos que o letramento crítico é aliado da construção do mundo que se quer mais justo, em que cada indivíduo seja respeitado em suas escolhas, suas origens, suas orientações e na formação de cidadãos que assim atuem. A sala de aula é o espaço para essa construção que, como disse a autora, requer maleabilidade no sentido de promover o aprendizado constante por meio das novas leituras que nos levam a (re)interpretar a nós mesmos, aos outros, ao mundo.

4.7 Escola - o lugar de contato com a língua estrangeira

A escola é, para o nosso público, o lugar absoluto do contato com a língua espanhola. Nenhum dos informantes faz aulas fora da escola. A internet é a principal via de acesso com a língua espanhola fora da escola, pela rede os alunos buscam os assuntos que lhes interessam: músicas, filmes, vídeos e outras produções que possibilitam o contato com a língua espanhola. Esse aspecto é favorável ao letramento crítico, figurando como condição para que ele se desenvolva:

> O LC visa à inclusão do indivíduo no mundo. No entanto, para efetivamente fazer parte da sociedade globalizada contemporânea e atuar dentro e sobre ela, o aprendiz deve ter acesso às diferentes modalidades e dimensões da linguagem da era tecnológica atual. (...) No entanto, faz-se urgente tal formação, pois a velocidade e facilidade de acesso às informações possibilitadas pelas inovações

> tecnológicas aumentam em um ritmo espantoso a lacuna entre o letrado e o iletrado, que se vê mais distante da sociedade que quer integrar (MATOS E VALÉRIO, 2010, p. 147).

O público estudantil é familiarizado ao uso da tecnologia. Logo, utilizá-la significa oportunizar ao aprendiz oportunidade para que ele veja como pode lidar com as tecnologias utilizando-as a seu favor. Assim como foi dito pelos informantes, eles passaram a ouvir músicas na internet, ver vídeos, atitudes próprias do indivíduo que está caminhando para o desenvolvimento da autonomia na construção do conhecimento. Já o fato de utilizarem habilmente e conscientemente a rede mundial responde à necessidade de integração.

Motivar também é está entre os objetivos da abordagem em análise, o que nos levou a investigar se essa intenção está sendo alcançada. Na posição professor o objetivo é chegar a todos, sentir que o trabalho é frutífero dentro do que propomos, mas devemos considerar que lidamos com consciências e que as queremos livres, críticas, autônomas. Tais considerações nos levam aceitar com naturalidade as manifestações que não correspondam às nossas expectativas de professor. Dito isso, destacamos respostas nas quais os alunos assumem que não tiveram aumento de interesse pelo espanhol, apesar das aulas terem buscado esse fim: “As vejo como um ótimo incentivo, mas não é algo do meu interesse” (informante C), “mais ou menos, ouvir música” (informante P). Três informantes não justificaram, respondendo apenas não. O fato de assumirem que não tiveram aumento de interesse indica autenticidade, o que é positivo. Porém, para nós é motivo de alerta quanto à necessidade do dialogo contínuo com os alunos. Na observação e na conversa diária podemos nos inteirar sobre os interesses dos alunos, suas experiências, expectativas e assim relacioná-las às atividades de ensino da língua.

Quando pedimos que apontassem aos aspectos negativos, no geral os informantes disseram não ter nada negativo, com exceção do informante J, que diz ser “negativo algumas aulas como a leitura, fica mais cansativo, podia ser com mais filmes”. Entre as sugestões para o que acreditam que possa ser diferente, sugerem mais filmes, mais vocabulário e, surpreendentemente, o informante I sugeriram intensificar o estudo da gramática. Por esses posicionamentos, depreendemos que esses alunos estão associando as aulas de espanhol segundo a abordagem que propomos ao prazer, diversão, ao conhecimento e compreensão cultural de outros povos e essa maneira de aprender contrasta

com o modelo de tradicional de ensino que prioriza o estudo da gramática. Esse, talvez, ainda estejam acostumados. Pode ser que eles tenham em mente o mét estão acostque prioriza o estudo da gramática.

Tal proposição nos traz desafio, pois nos leva a revisar nossas posturas. Ao revisitar a nós mesmos, entenderemos como e o que nos constitui, de que modo construímos nossos pontos de vista. Assim como nós, o outro tem o seu processo de construção. Colocando-nos dessa forma, facilitaremos a compreensão sobre como as diferenças são construídas dando condições para que os alunos tenham seus discursos e suas experiências compartilhadas. Quando falamos em dar voz aos alunos, acreditamos que essa voz já existe, cabendo a nós criar condições para que se expressem e em nós a postura de ouvi-los. As atividades desenvolvidas durante as aulas de espanhol propiciam essas condições, pois as respostas indicam terem sido pensadas independentemente. Se assim o foi, certamente os alunos se sentem seguros e livres para opinar.

4.8 A interatividade nas aulas

Em outro aspecto as aulas foram adjetivadas como divertidas e interativas. Apesar de não empregar jogos ou brincadeiras, algo mais explicitamente lúdico, para eles as aulas tem clima de diversão. Acreditamos que o que pode estar gerando essa visão seja o uso das tecnologias, como os vídeos da internet e mesmo a produção de vídeos feita por eles em atividades escolares solicitadas no decorrer das atividades. Outro momento que possivelmente está associado à diversão, são as atividades de compreensão auditiva nas quais usamos músicas, que consiste em omitir parte da letra de uma música para que o aluno, ao ouvi-la, complete adequadamente. É uma estratégia para que apurem os ouvidos a fim de ouvir melhor e assim potencializar o nível de compreensão. Para eles, é como um contato direto com a língua estrangeira, ou seja, como se estivessem diante de novidades. Isso pode ser o que motiva a sensação de diversão. Mesmo que o momento aponte para a superação do ensino de língua estrangeira centralizado na gramática, esse método ainda é referência para eles. Por isso entendemos que as experiências com o LC, dentro de algum tempo, permitirão que vejam com naturalidade este modo e aprender que, por agora, é novidade. Ainda assim, acreditamos que compreendem positivamente a interação da qual

tomam parte, chegando a associá-la a diversão. Reconhecem que dessa forma participam na construção do conhecimento tornando-se conscientes da responsabilidade que lhes cabe nesse processo. Tais percepções estão aliadas à proposta do LC, uma vez que coloca o aluno no centro do processo, adotando, para isso, alternativas que oportunizem a reflexão sobre a formação crítica de cada um.

4.9 Nossas expectativas quanto ao LC e a realidade

Ainda que nossa compreensão quanto à percepção dos alunos em relação à abordagem seja positiva, devemos dizer que não se trata de unanimidade. O que nos faz pensar assim são respostas, ainda que poucas, nas quais nossas expectativas não estão sendo correspondidas. Há quem tenha dito não ter aumentado o interesse pela língua espanhola, como explicitada em parágrafo anterior, além do caso em que o informante I sugere "intensificar o estudo da gramática". Interessante o emprego do verbo intensificar, indicativo de que o aluno reconhece que a gramática está sendo estudada. Na tentativa de entender tal situação, pensamos que um dos prováveis motivos possa ser o fato de as aulas de língua espanhola terem iniciado este ano, consequentemente, os alunos estão em processo de aproximação com a disciplina e, principalmente, a própria abordagem que para eles é novidade. O interesse em intensificar o foco na gramática, pode estar associado à preocupação em aprender de forma mais técnica, ou seja, o rastro da formação de mão de obra pode estar permeando tal pensamento.

Nesse raciocínio, há, ainda, uma associação por parte de alguns alunos entre a prática pedagógica e a pedagogia bancária, depositária. Como postulou Freire (2002), a educação bancária mantém os indivíduos dispostos a receber passivamente todo o conhecimento do qual o professor é dono absoluto. A desconstrução de crenças tão fortemente arraigadas na cultura escolar é um desafio, demanda observação, bom senso e respeito às condições peculiares a cada um. Diante de tal situação, nosso trabalho é criar estratégias, para desconstruir conceitos e ideários construídos ao longo de suas experiências na escola, nas quais o ensino de língua estrangeira privilegiava o estudo de regras e conceitos gramaticais. Isso pode pesar se considerarmos que ler, interpretar e construir sentidos é um exercício do pensar por si mesmo, de perceber-se integrante de uma

coletividade. Sendo assim, ao que nos parece, a novidade da abordagem de ensino por LC requer negociação e aproximação ao discurso dos alunos, que são o objetivo principal de nossa prática. Acreditamos que no constante diálogo com a turma, tomando a língua como a ponte para o mundo uns dos outros, na justificativa quanto aos objetivos das atividades, na prontidão para esclarecer as dúvidas, estaremos desconstruindo posturas rígidas arraigadas no senso comum. Desse modo, manteremos o compromisso com o aprendizado dos alunos e a coerência com o LC elevando o ensino de língua espanhola a uma função educacional, integrado ao amplo projeto de construção de saberes linguísticos pelo ângulo ético, crítico e social.

4.10 O que ganhamos ou não - a balança do LC

Com o exposto acima, acreditamos ter respondido ao questionamento sobre a percepção dos alunos sobre o aprendizado de língua espanhola pelo LC. Mas, levantamos outra questão: pela nossa ótica, quais os efeitos do ensino de LE pela perspectiva do LC? Os alunos estão sendo levados a problematizar, questionar os sentidos, a perceber que a língua, muito mais que comunicar, cria, constrói valores. As atividades, explorando o desenvolvimento crítico, sugerem o aumento de possibilidades de escolhas e o repensar de posicionamentos. Trata-se de uma movimentação, de (re)construção, de (re)pensar com engajamento, da mudança de atitude, do exercício de enxergar pelo olhar do outro, características do sujeito crítico.

Em nossa reflexão sobre a análise dos dados, aceitamos a ideia de que o processo de interpretação se adiantou à leitura neutra. Tal pensamento se justifica pela noção discursiva de língua e o conhecimento como construção social, evidenciamos o jogo de negociação de sentidos do sujeito intérprete constituído ideologicamente, nesse caso, a pesquisadora.

Minayo (2012, p. 622) com base em vários autores da área e em sua própria experiência, faz a seguinte reflexão sobre o processo de análise qualitativa: “o verbo principal da análise qualitativa é compreender”. Mais adiante, a autora fala sobre interpretar:

> interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A intepretação se funda existencialmente

> na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido. (MINAYO, 2012, p. 623)

O trabalho de sala de aula pede o constante exercício da pesquisa e da leitura a fim de encontrar meios que interpretem as inquietações e respondam aos questionamentos dos envolvidos no processo, alunos e professores. Essa atitude nos levou a buscar meios de estimular a interação e nessa busca, adotamos o LC. Para compreender a percepção dos alunos quanto à abordagem, continuamos a pesquisa tornando-a metódica. Analisar e interpretar os posicionamentos dos alunos e a nossa própria prática nos faz atores do desafio de transformar a educação em uma ação de responsabilidade social, capaz de instigar as diferentes formas de olhar para o outro e fazer-se notar, contribuindo, dessa forma, para a produção de saberes e a participação social.

A observação constante e os dados obtidos nos permitem concluir que os alunos demonstram-se abertos ao estudo da língua espanhola pelo LC, que eles reconhecem o estímulo ao aprendizado por meio da reflexão crítica. Estão, a maioria, dispostos a participar das atividades de ensino dentro dessa abordagem desempenhadas durante as aulas e mesmo as solicitadas extraclasse. Portanto, nos parece apropriado dizer que o ensino de língua espanhola pela perspectiva do LC no que diz respeito à percepção e aceitabilidade por parte dos alunos é viável e produtivo. Os dados indicam como eles se veem participativos no processo da própria formação e reconhecem a contribuição do ensino de língua espanhola, tal qual vem ocorrendo, para que atuem positivamente na transformação do mundo.

Quanto à viabilidade da adoção do LC nas demais instituições regulares de ensino, existem fatores que devem ser considerados no processo de ensino aprendizagem das escolas regulares, tais como a condição docente, a sempre relativa experiência cultural do aluno, as políticas públicas da educação, a natureza das relações sociais, por exemplo. Pensar no ensino de línguas eficiente passa pela eficiência da educação. Aqui, entendemos a eficiência como o pacto pelo ensino crítico em todas as áreas. Mediante essa observação, entendemos que a adoção do LC dentro do atual sistema político administrativo de educação deve manter a posição de orientar, como está previsto pela OCEM. O caráter não prescritivo do LC, acreditamos, deve ser mantido, pois o professor é quem melhor conhece

as condições sob as quais atua, sejam relativas aos alunos ou ao próprio sistema educativo. Ao professor cabe a reflexão e decisão sobre quais caminhos seguir para alcançar seu público. Como forma de expandir o alcance do LC, sugerimos que os cursos de formação de professores trabalhem com essa possibilidade, não apenas na graduação, mas também na formação continuada. Também deve ser avaliada a possibilidade de mais estudos a respeito dos efeitos da abordagem, pois, como dito ao longo deste estudo, o LC ainda é sentido como novidade. Se assim ocorre com os alunos, acreditamos que também entre professores exista a mesma sensação. Como novidade, está sujeito a questionamentos e, admitimos, reprovações. O conhecimento a respeito do que podemos ganhar com o LC virá por meio de estudos, pesquisas nas quais as experiências e os dados produzam um quadro mais representativo do universo da educação. Por agora, mantemos a interpretação de que o LC é positivo em relação ao que esperávamos e, neste momento, desejamos como produto de nosso trabalho em sala de aula.

As perdas em relação ao LC, em verdade são desafios a serem vencidos. Elencamos o pouco espaço de tempo das aulas e de recursos para alcançar a proficiência linguística, principalmente em relação à prática da oralidade, bem como ao aprofundamento do conhecimento formal da língua, a saber, seu funcionamento. Tais questões são ilustrativas dos conflitos entre os objetivos de ensino de língua estrangeira, os quais ppodem estar relacionados aos diferentes grupos sociais, demonstrando o nível de importância do aprendizado e domínio de uma LE e a sociedade.

Os ganhos ao adotar o ensino de língua espanhola ou qualquer outra língua estrangeira por LC residem no fato de que nesta abordagem as aulas são espaço produtivo para ouvir as vozes dos alunos, suas opiniões, experiências, crenças, valores, a forma como veem a vida. Além do mais, é neste espaço que se consagra a empatia capaz de despertar o sentimento de solidariedade ao sentir o que o outro sente, exercitando a mobilidade do olhar de forma que os textos, ao explorar o diferente, propiciem a reflexão a respeito de si e do outro, compreendendo que as diferenças constituem a própria realidade e dos demais. Ao considerar este ponto, ressaltamos a marca do pós-colonialismo presente na prática de opção pelos textos não canonizados, pela abertura de espaço para ouvir o outro, o que possibilita a mudança, a transformação. Transformar, neste caso, a conduta, a postura de

conformismo cego, de aceitação incondicional das imposições culturais, linguísticas e seus resultados. Transformar para que haja liberdade de pensar e atuar de forma crítica, consciente da condição em que nos encontramos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos neste estudo as origens e fundamentos do letramento crítico, seu significado na educação geral, seus possíveis efeitos e a percepção que dele fazem os alunos participantes desta abordagem e desta pesquisa. Desenvolvemos o trabalho no local em que ocorre essa prática, a saber, durante as aulas de língua espanhola ministradas em uma instituição pública de ensino regular. Nossos participantes são os alunos do ensino médio.

A natureza qualitativa da pesquisa e seu caráter subjetivo tiveram início mesmo antes do período oficial de estudos no curso de mestrado. Surgiu da busca de alternativas para melhorar a prática de ensino e o intercâmbio com e entre os alunos. Assim, delimitar no tempo é tarefa complexa, pois ainda que se encerre esta produção, nosso olhar estará sempre voltado para o fenômeno da aprendizagem e de como o comportamento e interesses particulares ao nosso público nele interferem. Nossa postura é de pesquisadora permanente, atenta às transformações e todo significado que delas derivam. Podemos elencar alguns momentos que fizeram e continuarão fazendo parte de nossa pesquisa: Observação do comportamento dos alunos durante as aulas de língua espanhola, decisão de mudança e adoção de nova postura e nova abordagem para as aulas, observação dos possíveis efeitos das mudanças adotadas, sentimento de necessidade de conhecer a percepção dos alunos quanto ao processo no qual estavam participando, decisão de analisar, por meio de estudo aprofundado, todo o processo, desde o início até o presente momento, opção em inserir o estudo como tema de pesquisa de mestrado para, dessa forma, compartilhar a experiência, os resultados e, acreditamos, colaborar com o melhor andamento para as aulas de língua estrangeira entre os demais companheiros de área.

Por fim, reconhecemos aqui o valor do letramento crítico no ensino de língua estrangeira. Como demonstramos, esse caminho conduz à respeitabilidade, estimula o pensamento crítico, atua na construção da empatia entre os seres. Além do mais, pressupõe a participação interativa, proporciona a reflexão, o que torna as aulas mais dinâmicas. Ao aproveitar as tecnologias de informação à nossa disposição, traz para o ambiente escolar o

mundo real, integrando a vida acadêmica à pessoal aproximando e, quiçá, unindo as circunstancias que fazem a formação integral.

Em relação aos efeitos desta abordagem, observamos a criticidade no que diz respeito às participações durante as discussões, a possibilidade de auto (re)avaliação, o respeito aos diferentes pontos de vista compartilhados. Acreditamos também na capacidade do letramento crítico de descolonizar as mentes, fundamento atribuído ao pós-colonialismo. Ancoramos tal argumento sobre a criticidade, o estímulo ao pensamento crítico que pode desenvolver o senso de autonomia, autoconhecimento seja pessoal, seja enquanto grupo, nação e, em se conhecendo, valorizar-se. Ainda neste prisma, destacamos a flexibilização do cânone, atitude cara ao pós-colonialismo e também presente nas orientações do letramento crítico. Libertar-se das amarras do cânone permite o rompimento dos paradigmas educacionais hegemônicos cujo domínio atende aos interesses de um poder imperante que se empenha em manter-se no controle para, dessa forma, estancar as possibilidades de mobilidade social.

Acrescentamos o fato que o letramento crítico é aberto, é flexível, podendo acompanhar as transformações e as necessidades que delas advém. Salientamos que não há, no LC, um método, uma receita, são orientações, caminhos, ou seja, nada canônico.

Alertamos para necessidades básicas no sentido de atender mais eficientemente as questões de domínio linguístico como o conhecimento da gramática com mais profundidade e dos aspectos da oralidade. Para isso é necessário e indispensável outras providencias, tais como valorização profissional, incentivo e investimento em formação continuada dos educadores de todos os níveis, desde o primário à universidade, investimento na estrutura das escolas disponibilizando materiais que potencializam o ensino de línguas estrangeiras a exemplo dos materiais tecnológicos. Investir no pensamento crítico desde as primeiras séries inclusive no ensino de línguas estrangeiras inserindo-as no currículo já no início dos estudos e fazer da criticidade a base da educação. Ainda assim, em meio às dificuldades enfrentadas, temos no LC o melhor caminho para minimizá-las, isso no sentido de diminuir, não eliminar. É, seguramente, de acordo com a descrição aqui

apresentada e os dados obtidos, a proposta que acreditamos viável no sentido da promoção da formação integral para a promoção da criticidade, da mobilidade social, da empatia capaz de preparar para a convivência respeitosa com as diferenças.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ARGENTINA. **Ley 26.468, Sancionada: Diciembre 17 de 2008 Promulgada de Hecho: Enero 12 de 2009.** Dispone sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13516.pdf>. Acesso em 25 jan. de 2016.

BAKHTIN, M. M. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Tradução de Michel Lahud et al. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. **O** leitor: co-enunciador do texto. In: *Polifonia*. Nº1, Cuiabá: Editora da UFMT, p. 85-90, 1994.

BRASIL . **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 28 jul. 13.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** MEC/BRASIL, 2000.

BRASIL. **Lei nº 11.165, de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: <http:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm >. Acesso em 20 mar. 2015.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** MEC/BRASIL, 2006.

BRASIL. **População residente segundo as unidades da federação.** Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**.** Diário Oficial da União – Seção 1. Nº 165, quinta-feira, 28 de agosto de 2014. Disponível em: <http: pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=98&data=28/08/2014>. Acesso em 26 jan. 2016.

CARBONIERI, D. O Letramento crítico e as teorias pós-coloniais no ensino das literaturas de língua inglesa**.** In: *Polifonia*, Cuiabá, MT, v.19, n.25, p. 111-130, 2012.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. **El español en el mundo– Anuario 2012. El español y sus hablantes en cifras.** Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm >. Acesso em 25 jan. 2016.

CORACINI, M. J. R. F. **Concepções de leitura na (pós-) modernidade.** In Leitura: Múltiplos olhares. Regina Célia de Carvalho Paschoal Lima (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras; São João Batista, SP: Unifeob, p. 15-44, 2005.

DEMO, P. **Professor/Conhecimento**. DF: Editora UnB. (2001). Disponível em: <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf > . Acesso em 30 ago. de 2015.

DUBOC, A. P. **Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras.** In: TAKAKI, N. H. – MACIEL, R. F. (Orgs): Letramentos em terra de Paulo Freire. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 209 – 229, 2014.

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español- Censo Escolar 2012/13.** Colección Eurydice España-Redie, 2012/13. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-ensenanza-de-las-lenguas-extranjeras-en-el-sistema-educativo-espanol-curso-escolar-201213/ensenanza-lenguas/20405>. Acesso em 30 jan. 2016.

FABRÍCO, B. F. **Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem".** Redescrições em curso. In: Por uma linguística aplicada interdisciplinar, MOITA LOPES, (Org). São Paulo, Parábola Editorial, p. 45-65, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

_____, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, EGA, 1996, digitalizado em 2002.

_____, P. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo, Editora Unesp, 2005.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, nº 2, p. 57-63, 1995.

GROSFOGUEL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. *Contemporânea – Revista de sociologia da UFSCar*. São Carlos, v. 2, n. 2, p. 337-362, jul-dez 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, RJ: DP e A Editora, 2006.

IANESKO, R. A., BURGEILE.O., LÁZARO, P. R. P. A educação no contexto latinoamericano**.** *Revista Veredas Amazônicas*, v. 2 nº 2, 2012.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil, 3ª edição.** II Seminário Nacional, 28 de março de 2012, Brasília-DF. Disponível em:

<http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em 30 jan. 2016.

INSTITUTO DE DIVULGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA. **As línguas da América Latina e sua importância no mundo: espanhol, português e línguas indígenas.** Publicado em 31/01/2013. Disponível em: < http://e-ipol.org/as-linguas-da-america-latina-e-sua-importancia-no-mundo-espanhol-portugues-e-linguas-indigenas>. Acesso em 24 jan. 2016.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual**.** *Revista Crop- Revista do Programa dos estudos linguísticos e literários em inglês*, 12/2012, p. 21-46. Disponível em: <http://200.144.182.130/revistacrop/images/stories/edicao12/v12a02.pdf>. Acesso em 04 abr. 2015.

_____, C. M. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?** In: ROCHA, C. H. – FRANCO MACIEL, R. (orgs.) Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 69 – 90, 2013.

_____, C. M. **Birds off different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa.** In: TAKAKI, N. H. – FRANCO MACIEL, R. (orgs.) Letramentos em terra de Paulo Freire. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 195 – 207, 2014.

KLEIMAN, A. e SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 2001.

_____(Org.). **Os significados do letramento**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 1995.

KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização.** In: Por uma linguística aplicada, MOITA LOPES, (Org). São Paulo, Parábola Editorial, p. 129-148, 2008.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, ALIESP, n.4, p.13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf >. Acesso 10 nov. 2014.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** In: Ciência & Saúde Coletiva, nº 17, p. 621-626, 2012.

MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas**

tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos.** In: SIGNORINI, I. et al.(orgs). Investigando a relação oral/escrita. Campinas, SP: Mercado de letras edições e livraria Ltda, p. 23 – 50, 2001.

MATTOS, A. M. DE A. e VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA*, v. 10, nº 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1984-6398&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 01 abr. 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?** In: JORDÃO, C. M., MARTINEZ, J. Z., HALU, R. C. (Orgs). Formação (Des)formatada: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, p. 279 – 303, 2011.

_____, Lynn Mario T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação**. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.) Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____, L. P. da. **Linguagem e escola na construção de quem somos**. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2010. p. 9-12.

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, SP: Pontes Editores, p. 31 – 50, 2013.

MOTA NETO, J. C da. Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana. *Revista Educação Online* n. 14, p. 25-38, 2013.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

_____, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: São Paulo: Pontes, 2005.

_____, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso.** Campinas: São Paulo: Pontes, 1996.

_____, E. P. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

_____, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

_____, E. P. **Discurso & leitura.** São Paulo: 2008.

PHILIPSON, R. Americanización e Inglesización como processos de ocupación global. In: *Discurso & Sociedad* (traducido por Chinger Zapata) (2011), v. 5 (1), p. 96-131.Disponível em http://www.dissoc.org/ediciones/v05n01/DS5(1)Phillipson.pdf acesso em 10 de agosto de 2015.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais. 2005, p. 117-142. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>. Acesso em 11 nov. 2014.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos**. *A Escola e a Inclusão Social*. São Paulo, Parábola, 2009.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. *Coleção explorando o ensino.* V. 16, p. 13-24, BRASIL, 2010.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, nov. p. 71-94, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Editora Contexto, 2004.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do Avesso.** São Paulo: Editora Cortez, 1988.

Referência aos vídeos utilizados:
<https://www.youtube.com/watch?v=UJZHFlao88Y> Acesso em 30 nov. 2014.

<https://www.youtube.com/watch?v=MSlNet44O2o> Acesso em 10 jul. 2015.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

1) A partir das aulas de língua espanhola você se interessou pela leitura ou outras atividades como ouvir música, por exemplo, em espanhol?
2) O que há de positivo e negativo? O que poderia ser diferente?
3) Você acha que essa atividade ensinou algo mais do que língua espanhola?
4) Você acredita que essa atividade contribuiu para sua formação pessoal, social e acadêmica? Explique.
5) As aulas de língua espanhola contribuem ou não para sua vida? De que forma?
6) As atividades exploradas como leituras, por exemplo, em sala de aula dizem respeito à vida fora da escola?
7) Como você tem contato com a língua espanhola?
   a) ( ) na escola
   b) ( ) aulas fora da escola
   c) ( ) músicas
   d) ( ) vídeos
   e) ( ) filmes
   f) ( ) internet

8) A partir das experiências nas aulas de língua espanhola, qual seu nível de motivação para as aulas na escola? Atribua um número entre 6 e 10.