

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO/DOCTORADO
MESTRADO EM LETRAS

AMANDA PINHEIRO DAMASSEN

A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE ESPANHOL
INSTRUMENTAL: DISCUTINDO CAMINHOS PARA A CRIAÇÃO DE MATERIAIS DE
ENSINO

Pelotas/RS

2016

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO/DOCTORADO
MESTRADO EM LETRAS

AMANDA PINHEIRO DAMASSENIO

A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE ESPANHOL
INSTRUMENTAL: DISCUTINDO CAMINHOS PARA A CRIAÇÃO DE MATERIAIS DE
ENSINO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Aplicada - Aquisição, variação e ensino.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. CAMILA LAWSON SCHEIFER

Pelotas/RS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D155p Damasseno, Amanda Pinheiro

A perspectiva do letramento crítico no ensino de espanhol instrumental: discutindo caminhos para a criação de materiais de ensino. / Amanda Pinheiro Damasseno. – Pelotas: UCPEL, 2016.

111f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2016. Orientador: Camila Lawson Scheifer.

1.letramento crítico. 2.ensino de espanhol instrumental. 3. materiais de ensino. 4. criticidade. 5.cidadania. I. Scheifer, Camila Lawson, or. II. Título.

CDD 468

AMANDA PINHEIRO DAMASSEN

**A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE ESPANHOL
INSTRUMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguística Aplicada - Aquisição, variação e ensino.

Aprovado(a) em: 22 / 12 / 2016

Banca Examinadora:

Prof. Dr^a. Camila Lawson Scheifer - UCPel - Orientadora

Prof. Dr. Vilson José Leffa - UCPel

Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato – UNICAMP

Dedico esta dissertação a minha mãe que me criou para ser sensível ao mundo ao meu redor. Quando eu era criança, me ensinou o pouco de inglês que sabia, influenciando minha predileção pelas línguas estrangeiras e, em uma de suas lições, durante minha adolescência rebelde, alertou que as minhas verdades não eram, necessariamente, as verdades dos outros. Este trabalho só existe por causa da influência que ela tem na minha vida.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a minha mãe, Silvana, por toda a dedicação que teve na minha criação, o carinho, as broncas, os ensinamentos e o esforço, sem o exemplo de mulher que ela é, jamais seria quem sou hoje.

Ao meu pai, Fabrício, por todo amor e apoio que direcionou a mim, sempre presente nos momentos mais difíceis que tive na vida.

A minha orientadora, Camila, que esteve comigo nesta dura caminhada, transformando minhas singelas ideias em grandes projetos, inspirando-me no processo como pesquisadora.

Aos meus amigos de caminhada Ana Karen, Fernanda, Helena, Vinícius, tenho certeza que a experiência do mestrado não teria sido a mesma sem vocês.

Aos meus colegas de faculdade Cris, Dai e Stefanie, pelo apoio incondicional nesse período.

Aos meus familiares que, mesmo de longe, sempre deram apoio à vida que escolhi.

Aos professores do programa pelo carinho e dedicação.

À professora Maria da Graça pela orientação de estágio durante a graduação, colocando o ensino Instrumental na minha vida.

À CAPES pela bolsa concedida.

RESUMO

O presente trabalho volta-se para o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola Instrumental, caracterizado como um estudo qualitativo e marcado por sua natureza exploratória e prospectiva. No Brasil, a abordagem Instrumental consagrou-se como ensino de leitura e compreensão de textos. Esse tipo de ensino tem sido considerado, por muitos, como defasado, superado e ultrapassado. No entanto, diversas universidades oferecem essa modalidade em seus centros de Línguas, devido a grande procura pela proficiência nos meios acadêmicos. Sendo assim, há uma demanda significativa por cursos que colocam as práticas de leitura como foco principal do ensino de Língua Estrangeira. Diante do exposto, esta pesquisa surge no intento de trazer e atualizar as discussões que envolvem o ensino Instrumental na contemporaneidade. Para tanto, está fundamentada no exercício de aproximação entre o Espanhol Instrumental e o letramento crítico, buscando diretrizes teóricas e pedagógicas que possam servir como base para o processo de criação de Materiais de Ensino que estejam preocupados com uma educação em línguas que promova a crítica e a cidadania. Assim sendo, traz quatro séries de Materiais criados a partir da transposição entre a teoria e a prática, denominadas como deslocamentos. A partir das teorias de letramento crítico a pesquisa organiza quatro eixos para a criação de Materiais de Ensino: (1) deslocamento de âmbito temático, (2) deslocamento de posição sujeito, (3) deslocamento local/global e (4) deslocamento contextual. Em cada um deles são criadas atividades que embasam a discussão sobre os possíveis caminhos para a promoção de rupturas com as formas de construção de significado já cristalizados. Sendo assim, o trabalho sob o viés filosófico do letramento crítico viabiliza, neste estudo, a criação de Materiais de Ensino preocupados em atender as demandas de leitura na contemporaneidade, sensíveis e responsivos com as formas de produção de significado nas TDIC.

Palavras-chave: Letramento Crítico; Ensino de Espanhol Instrumental; Materiais de Ensino; Criticidade; Cidadania.

RESUMEN

Este trabajo se dirige a la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Española Instrumental y se caracteriza como un estudio cualitativo, marcado por su carácter exploratorio y prospectivo. En Brasil, el enfoque Instrumental está dedicado a la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora. Este tipo de educación ha sido considerada por muchos como obsoleta, superada y ultrapasada. Sin embargo, muchas universidades ofrecen esta modalidad en sus centros de idiomas debido a la alta demanda por la competencia lectora en los círculos académicos. Por lo tanto, existe una importante demanda de cursos que ponen las prácticas de lectura como el foco principal de la enseñanza de lenguas extranjeras. Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación aparece en el intento de abordar y actualizar las discusiones que implican a la Enseñanza Instrumental en la actualidad. Por lo tanto, se basa en el ejercicio de aproximación entre el español instrumental y los letramientos crítico, buscando pautas teóricas y pedagógicas que pueden servir como base para el proceso de creación de materiales de enseñanza que se preocupan con la educación en lenguas que promueva la crítica y la ciudadanía. Por lo tanto, tiene cuatro series materiales creadas a partir de la transposición entre la teoría y la práctica, conocida como “deslocamientos”. A partir de las teorías de letramiento crítico la pesquisa organiza cuatro ejes de los Materiales de Enseñanza: (1) deslocamento de âmbito temático, (2) deslocamento de posição sujeito, (3) deslocamento local/global e (4) deslocamento contextual. En cada uno de ellos son echas actividades que basan la discusión sobre los posibles caminos para la promoción de rupturas con las formas de construcción de significado ya cristalizados. Luego, el sesgo filosófico de los letramientos críticos permite la creación de materiales de enseñanza que trate de satisfacer las demandas de lectura en la orden contemporánea, sensible y receptivo a las formas de producción de sentido en las TDIC.

Palabras claves: Letramiento crítico; Enseñanza Instrumental de Español; Materiales de enseñanza; Criticidad; Ciudadanía.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de Novo uso para outra Ferramenta

Figura 2: Exemplo de Percepção de Distintas Virtualidades entre Línguas

Figura 3: Exemplo de Texto Multimodal

Figura 4: Postagem Translúngua 1

Figura 5: Postagem Translúngua 2

Figura 6: Instruções Iniciais dos Deslocamentos

Figura 7: Tela Inicial do Deslocamento de Âmbito Temático

Figura 8: Atividade sobre Diferentes Perspectivas Temáticas do Aborto

Figura 9: Atividade Aborto e Legislação

Figura 10: Atividade Aborto e Gênero

Figura 11: Atividade Perspectiva de Gênero: Feminino

Figura 12: Atividade Perspectiva de Gênero: Masculino

Figura 13: Atividade Aborto e Religião

Figura 14: Atividade Aborto e Medicina

Figura 15: Atividade Aborto e o Zika Vírus

Figura 16: Tela Inicial do Deslocamento de Posição de Sujeito

Figura 17: Atividade de Contextualização das Esterilizações No Peru

Figura 18: Atividade de Análise de comentários Contrários

Figura 19: Atividade de Análise de Comentários Favoráveis

Figura 20: Atividade de Análise de Comentários Gerais

Figura 21: Atividade Posicionamento Científico

Figura 22: Atividade Posicionamento Político

Figura 23: Tela Inicial do Deslocamento Local/Global

Figura 24: Atividades Mulheres Presidentes na América Latina

Figura 25: Atividades de Busca por Mulheres Presidentes no Mundo

Figura 26: Atividade Feminicídio no Contexto Argentino

Figura 27: Atividade Salma Hayek e a Mulher Latino-Americana

Figura 28: Atividade Mulheres Ocidentais X Mulheres Orientais

Figura 29: Atividade sobre Expressões Machistas

Figura 30: Tela Inicial do Deslocamento Contextual

Figura 31: Atividade Violência De Gênero

Figura 32: Atividade sobre Femicídio

Figura 33: Atividade sobre Violência Doméstica

Figura 34: Atividade de Busca no Google sobre Violência De Gênero

Figura 35: Atividade de Busca no Twitter Sobre Femicídio

Figura 36: Atividade sobre Violência Psicológica

Figura 37: Atividade Mansplaining

Figura 38: Atividade sobre Abuso Sexual

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CONTEMPORANEIDADE.....	17
1.1 Linguagem na Contemporaneidade	17
1.2 Ensino de línguas no Contexto Nacional.....	29
1.2.1. O Lugar da Língua Espanhola.....	32
2 LETRAMENTOS E LETRAMENTOS CRÍTICOS.....	36
2.1 Letramentos	36
2.2. Letramentos críticos.....	41
2.3 O Estado da Arte do Ensino de Espanhol sob o viés do Letramento Crítico.....	47
3 O ENSINO DE ESPANHOL INSTRUMENTAL	51
3.1 Ensino Instrumental	51
3.1.1 Ensinar a ler em Língua Estrangeira	53
3.1.2 Ensino Instrumental de Língua Espanhola como Demanda de Ensino.....	55
3.2 Algumas Considerações sobre o Ensino de Espanhol Instrumental	57
4 CRIAÇÃO DOS MATERIAIS DE ENSINO	62
4.1 Considerações sobre o Processo de Criação de Materiais de Ensino	62
4.2 Criação de materiais: a proposta.....	63
4.2.1 Tema norteador	63
4.2.2 Deslocamentos	65
4.2.1.1 Deslocamento de Âmbito Temático.....	67
4.2.1.2 Deslocamento de Posição de Sujeito.....	78
4.2.1.3 Deslocamento Local/Global.....	86
4.2.1.4 Deslocamento Contextual.....	93
4.3 Reflexões sobre a Proposta.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

No mundo de hoje, a Língua Espanhola ocupa uma posição de grande importância, de tal modo que ignorá-la no contexto universitário tem implicações de cunho comercial, econômico, acadêmico ou e até mesmo pessoal para os indivíduos e para a sociedade em âmbito mais geral (SEDYCIAS, 2005 p. 36). Devido a isso, cursos que auxiliem no ensino-aprendizagem para leitura e compreensão de textos escritos em Língua Espanhola aumentam conforme cresce a inserção da língua no contexto acadêmico brasileiro.

Essa busca pela proficiência no idioma no âmbito universitário gera questionamentos sobre como construir Materiais de Ensino que auxiliem a alcançar os objetivos dos alunos que se inscrevem nos cursos que visam à leitura em Língua Estrangeira (LE), já que a grande maioria do materiais para ensino de Espanhol está voltada para cursos regulares que têm por base contemplar as quatro habilidades pregadas pela abordagem comunicativa: compreensão de leitura, compreensão auditiva, produção oral e produção escrita.

Levando em consideração os traços multiculturais e multissemióticos que caracterizam a sociedade contemporânea altamente mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), abordar o ensino de LE com finalidade específica para leitura demanda repensar práticas e Materiais de Ensino. É preciso propor materiais que atendam às necessidades do aluno que está engajado nas práticas de produção de sentido do meio digital. Meio, esse, em que somos chamados a produzir sentido através de múltiplas plataformas, semioses, culturas, linguagens, línguas, dentre as quais, no escopo deste trabalho, interessa as que se referem ao Espanhol. Essas demandas implicam pensar o Ensino de Espanhol Instrumental a partir de práticas que acolham e sejam responsivas as práticas sociais que ocorrem nos espaços digitais

O Espanhol no Brasil goza de um *status* secundário, não sendo a LE com mais procura, ainda que o país esteja geográfica e culturalmente localizado na América Latina, cercado por países de fala hispânica. Mesmo considerando esse contexto geo-político, o ensino de Língua Espanhola tem por tradição estar voltada para uma visão eurocentrística, que prioriza as práticas de linguagem e está preocupado em observar as demandas sócio-culturais da Espanha. Isso tudo demanda com que se situe o que significa falar essa LE no país e como esse processo vem sendo pensado.

Ensinar um idioma estrangeiro não significa apenas o domínio do código, tampouco é o domínio de habilidades estanques ou a assimilação de culturas ao qual a língua se articula. Falar Espanhol tem mais a ver em engajar-se em práticas de produção de significação em que a LE atua nesse processo como um dos elementos presentes, mas não necessariamente como o

elemento central. Sendo assim, este trabalho é um exercício de aproximação entre o letramento crítico e o Espanhol Instrumental, preocupada em focalizar o ensino de leitura a partir construção de sentidos acarretada durante a prática de leitura.

Segundo Indursky (2011),

(...) a prática de leitura deve mostrar ao aluno-leitor que o texto está sujeito à avaliação formal. Mas, também, e, sobretudo, que o texto pode ser tocado, contrariado, discutido, ou seja, que ele demanda interpretação, sendo lícito dele discordar, em parte ou completamente. Esta postura frente ao texto vai mostrar que não há uma leitura única para um texto. E que uma leitura assim produzida vai transformar o aluno-leitor em um sujeito crítico e vai conduzi-lo a assumir seu lugar de autoria..

Dito isso, a leitura de textos em LE deve permitir que o aluno olhe para o texto com uma visão que transcenda a constatação e que vá além da assimilação dos conteúdos lidos. Logo, ele pode constituir a sua própria gama de significações a partir daquilo que leu, compreendendo as diferenças culturais, ideológicas e de propósito, ou seja, pode “deslocar” os significados naturalizados e ressitua-los em outros espaços simbólicos. É nesse sentido que utilizo a metáfora do deslocamento para construir, mais adiante, Materiais de Ensino orientados pela perspectiva do letramento crítico.

Assumir tal perspectiva, por sua vez, implica pensar que práticas de leitura e compreensão de textos exigem “um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias” (LEMKE, 2010, p. 456). Esse conjunto de competências são letramentos, ou seja práticas que produzem “ligações entre significados e fazeres” (idem). Entendo ser significativo que o ensino de LE organize-se a partir de práticas sociais autênticas que permitam ao aluno “cruzar, borrar e traduzir fronteiras no processo de construção de identidades e sentidos textuais” (SCHEIFER, 2013, p.141), de modo que ele se assuma enquanto sujeito crítico.

Ensinar LE a partir do aporte teórico do letramento crítico, tem a ver com incorporar no processo pedagógico “(...) o contexto em que a leitura está sendo feita, e não apenas as condições em que o texto foi inicialmente construído” (JORDÃO, 2013, p. 75) e considerar questões de ordem política e ideológica, os valores, identidades e significados das comunidades interpretativas, as formas privilegiadas e não privilegiadas de fazer sentidos e hierarquizá-los (idem).

A temática da presente pesquisa surge da minha própria experiência como ministrante, durante três semestres, de um curso de Espanhol para leitura e compreensão de textos escritos em uma universidade federal do sul do Rio Grande do Sul, localizada próxima à fronteira cultural e geográfica entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai. Naquela ocasião, deparei-me com

o desafio de criar meus próprios materiais de ensino, uma vez que o curso não disponibilizava materiais didáticos para o professor.

Durante esta experiência, pude perceber, através de observações e de questionários, que os universitários que acompanhei durante os três semestres, pertencentes aos mais variados cursos de graduação e pós-graduação e a cargos de técnico administrativo da universidade pública buscavam o curso pelos seguintes motivos:

- a) a demanda acadêmica, uma vez que diversos universitários almejam ler textos em Língua Espanhola para seguir seus estudos nos cursos de graduação e pós-graduação;
- b) a busca pela aprovação nas provas de proficiência exigida pelos programas de pós-graduação de diversas universidades;
- c) o entendimento dos alunos de que, por ser uma língua de origem latina, como o português, a leitura e interpretação de textos em Espanhol poderiam ser alcançadas de maneira mais rápida do que de línguas com origens distintas;
- d) a proximidade geográfica, política e cultural com países hispanófalos, o que permite a circulação de textos acadêmicos, científicos, literários etc. e, conseqüentemente, o interesse dos brasileiros em buscar uma formação que lhes permita ler e compreender esses textos.

Este levantamento permitiu-me observar a crença de que leitura em LE, de um modo geral, é decodificação linguística, uma decodificação que não exigiria aprofundamento, tendo em vista a proximidade entre Português e Espanhol. Noto que, de um modo geral, essas crenças são compartilhadas também pelo campo de ensino-aprendizagem de E/LE. Essas percepções, aliadas ao desafio de criar Materiais de Ensino que a referida experiência docente, levou-me a constatar a necessidade de situar o ensino de Espanhol em demandas mais abrangentes. Demandas essas que incluem o domínio do código linguístico, mas não se esgotam nele.

É nesse sentido que esta dissertação surge, na tentativa de aproximar as discussões sobre o letramento crítico no campo do Ensino Instrumental. Essa aproximação inclui tanto repensar o papel deste tipo de ensino no contexto universitário brasileiro, quanto a natureza pedagógica dele. Sendo assim, tem como **objetivo geral problematizar a perspectiva do letramento no processo de criação de materiais de ensino de Espanhol para leitura e compreensão de textos em contexto instrumental na contemporaneidade**. A este articulam-se os seguintes **objetivos específicos**:

- definir letramento crítico dentro do campo do Ensino de LE;
- (re)discutir as demandas e parâmetros postos ao campo de Ensino de Instrumental de Espanhol;

- versar e refletir sobre o processo de criação de materiais de ensino com base na perspectiva do letramento crítico, propondo os “deslocamentos” de significado para a criação de materiais através de uma série de textos autênticos selecionados.

Ainda, o estudo baseia-se nas seguintes perguntas norteadoras:

- Como as TDIC influenciam na linguagem e no ensino de LE na contemporaneidade?
- O que pesquisadores da área de Linguística Aplicada vêm investigando sobre o ensino de Espanhol através do letramento crítico?
- Quais as contribuições da perspectiva do letramento crítico para repensar as práticas de ensino de Espanhol Instrumental?
- Que princípios teóricos e pedagógicos podem servir de referencial para construir materiais de ensino que tenham como premissa promover a leitura de textos em Língua Espanhola através da perspectiva do letramento crítico?

Este é um estudo teórico qualitativo de natureza **exploratória** e **prospectiva** que busca fazer uma revisão do conceito de letramento crítico no intuito de encontrar subsídios que possam nortear a construção de materiais para o ensino de Espanhol com fins específicos. Por estudo explanatório e prospectivo, entendo aqueles que buscam operacionalizar as propostas teóricas para encontrar diretrizes e fazer proposições de possíveis orientações práticas.

Ao articular o Ensino Instrumental de Espanhol e o aporte teórico do letramento crítico, busco pressupostos para lançar uma proposta a criação de materiais de ensino de LE. Para tanto, a pesquisa está dividida em 4 capítulos:

- O primeiro versa sobre as demandas do ensino de LE na contemporaneidade tendo em vista a produção de sentido em LE em um mundo altamente multicultural, multissemiótico e multimodal, mediado pelas TDIC, em que o encontro multilíngues são comuns e modificam as relações entre as línguas (BARTON; LEE, 2015).
- O segundo capítulo faz levantamento teórico sobre o que significa letramento e letramento crítico no campo da Linguística Aplicada e do ensino de LE. Também inclui um Estado da Arte sobre o ensino de Língua Espanhola como língua estrangeira sob a perspectiva do letramento crítico no Brasil, no intuito de pensar o letramento crítico como meio para a promoção de cidadania e empoderamento.
- O terceiro aborda o ensino de Espanhol Instrumental para leitura de textos escritos e discorre sobre o significado deste tipo de ensino no Brasil e suas possíveis e atuais demandas, situando o letramento crítico em relação a elas.

- O quarto e último capítulo articula o que foi discutido no referencial teórico para propor caminhos para a elaboração de Materiais de Ensino.

É importante ressaltar que a pesquisa não tem pretensões de fazer prescrições para a criação de Materiais de Ensino tal qual uma receita a ser seguida. Os “deslocamentos” aqui propostos são fruto de um trabalho reflexivo e crítico sob a perspectiva do letramento crítico. A proposta objetiva tanto operacionalizar teórica e pedagogicamente a noção de letramento crítico no processo de criação de Materiais de Ensino, quanto servir de referencial para que outros professores assumam-se como autores de seus próprios materiais.

1 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CONTEMPORANEIDADE

1.1 Linguagem na Contemporaneidade

Para refletir sobre o ensino de LE na contemporaneidade é necessário levar em consideração os espaços em que transitamos, os meios de comunicação atuais, os textos que são produzidos, as culturas disseminadas, a ordem econômica vigente, os discursos e ideologias dominantes. É importante deixar claro que, quando falo de contemporaneidade, filio-me à perspectiva dos estudos da linguagem que a vê como o cenário cultural, econômico e político atual em que letramentos, “práticas sociais associadas à palavra escrita” (BARTON; LEE, 2015, p. 40), são concebidos em meios digitais e influenciam nas práticas que estão fora desses espaços.

De uma perspectiva não-problemática, a contemporaneidade é altamente mediada pelas TDIC, ou seja, a forma como nos comunicamos passa diretamente pelos meios digitais nos quais nos inserimos e transformam todos os aspectos da vida, incluindo as práticas sociais (BARTON; LEE, 2015). A esse respeito, Lemke (2010, p. 461) diz que, em um primeiro momento, práticas antigas migraram para espaços multimidiáticos digitais, no entanto, conforme os espaços digitais foram e vão possibilitando novos recursos, as práticas vão se renovando, criando novos significados, novos cenários, estando sempre em curso a transformação e a mudança.

As práticas de linguagem são fundamentais nos contextos referidos e, conseqüentemente, passaram por processos de mudança na medida em que foram sendo empreendidas nas novas mídias. No mundo *online*, os textos são centrais para a comunicação, principalmente tratando-se de textos escritos, já que as plataformas existentes no mundo digital são predominantemente escritas e, ao escrever, as pessoas deixam registros e informações em cada comunicação que fazem, que podem ser usado por outras pessoas (BARTON; LEE, 2015, p. 43). Assim,

(...) vivemos num mundo social altamente mediado, onde textos são parte da cola da vida social. Textos são centrais na interação social, e grande parte da linguagem falada é executada no contexto da linguagem escrita e a leva muito em conta. Linguagem e letramento estão no cerne de grande parte da mudança social atual, porque são a linguagem e o letramento que estruturam o conhecimento e possibilitam a comunicação. Isto é especialmente verdadeiro quando se examina o mundo online contemporâneo. Mais linguagem e mais interações são cada vez mais mediadas, sendo também maior a teia de ligações entre elas. (ibidem, p. 44)

Segundo Barton e Lee (2015, p. 12), “A vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas”. Crystal (2004, p. viii), ao

falar sobre internet e linguagem, assinala que “se a Internet é uma revolução, então, é provável que seja uma revolução linguística”¹ (tradução minha). Arrisco-me em afirmar que mais que uma revolução linguística, é uma revolução da linguagem, devido a forma como a internet modificou, aumentou, ampliou e possibilitou práticas de linguagem, principalmente de letramento, distintas das que eram acionadas antes da grande disseminação das TDIC.

É comum o uso de espaços digitais para mandar mensagens rápidas, socializar fotos pessoais e familiares com parentes e amigos, enviar um currículo para uma empresa, fazer uma reclamação de um produto defeituoso, dar opinião sobre um determinado assunto, ou até mesmo divulgar informações que foram negligenciadas pelas mídias tradicionais, com o objetivo de atingir um número alto de pessoas. Esses tipos de práticas são tão recorrentes na contemporaneidade que “(...) o termo ciberespaço foi cunhado para capturar a noção de um mundo de informação presente ou possível de forma digital”² (CRYSTAL, 2004, p. 3, tradução minha).

Pierre Lévy define o ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92), incluindo, em sua definição, os sistemas de comunicação eletrônico, a medida em que “transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização” (idem), dando ênfase à codificação digital, “pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação” (ibidem, 92-83) que representam a diferenciação vital para o ciberespaço.

O ciberespaço está presente em grande parte das esferas sociais. García Canclini (2008, p. 55) afirma que “mesmo os que não têm recursos para comprar computador consultam a internet fora de casa (...)”. Essa conexão aumentou ainda mais com a popularização dos *smartphones*, que são verdadeiros mini-computadores, democratizando a conexão ao tornar a ferramenta de acesso mais econômica e de fácil mobilidade. Ainda, mesmo as pessoas que não têm acesso a esse tipo de tecnologia são interpeladas de alguma forma por elas: o cadastro para o agendamento da biometria digital para o título de eleitor na cidade de Pelotas entre 2015 e 2016 é um exemplo. A única forma de solicitá-lo é pela internet, o que obriga, mesmo aqueles que nunca tiveram contato com o mundo digital de alguma forma, a estabelecer contato com o mesmo.

¹ “If the Internet is a revolution, therefore, it is likely to be a linguistic revolution.”

² “(...) the term cyberspace has been coined to capture the notion of a world of information present or possible in digital form”

As práticas que ocorrem no ciberespaço, sob o pano de fundo da cibercultura, também são marcadas por linguagem própria. Crystal (2004) defende que a linguagem na internet não é homogênea, ou seja, os usuários utilizam diferentes variedades linguísticas que podem mudar conforme seus propósitos nas diferentes plataformas que usam. A teoria de Crystal está voltada principalmente para compreender os dispositivos linguísticos, mas é importante ver também que a própria linguagem varia de acordo com os propósitos da comunicação de seus usuários.

Percebendo as particularidades da linguagem no mundo digital, Barton e Lee (2015), ao analisar a linguagem online, discutem sete conceitos-chave para compreendê-la. O primeiro é o conceito de práticas. Para os autores, a prática condiz com a vivência das pessoas e suas relações cotidianas, que ligam atividades a conceitos mais amplos através de uma teoria. A vida social, de um modo geral, é organizada através de práticas.

Segundo os autores,

Prática não é uma simples palavra, nem uma escolha fácil. Ela é o conceito-chave subjacente aos estudos de letramento e faz dos estudos de linguagem e letramento o que eles são. O conceito fornece o mapa para pensar temas tão diversos quanto o papel da agência e a significância do corpo, dos objetos, dos textos. Esclarece as relações entre ação e discurso. Quando é vista como um conjunto de práticas, a linguagem fornece moldura para situar uma teoria da linguagem numa teoria da vida. Por um lado, a atividade linguística pode ser vista como um conjunto de práticas, e práticas de letramento, em especial, têm sido estudadas extensivamente. Ao mesmo tempo, “práticas” é um conceito-chave em outros lugares nas ciências sociais. Podemos, ver a vida humana como composta de práticas sociais. É por essa razão que, ao pesquisar o uso da linguagem online, enfatizamos as vivências das pessoas e suas relações cotidianas com as tecnologias (...) (ibidem, p. 41).

Logo, cada vez que um grupo de pessoas utiliza uma mídia para comunicação, está participando de práticas sociais e de letramento legitimadas por seus pares e que podem variar conforme as configurações desse grupo se modificam. Nesse ponto, pode-se dizer que há convergência entre as ideias dos autores e a de Crystal (2004) citada anteriormente, já que para cada prática de letramento legitimada por cada grupo implica, também, uma variante linguística, assim como todo um contexto sócio-histórico que as possibilitam.

O segundo conceito-chave levantado por Barton e Lee diz respeito a “escrever num mundo social textualmente mediado”. Para os teóricos, conforme as práticas sociais começaram a mudar para o meio digital, os textos tomaram o mesmo caminho e assumiram distintas propriedades (BARTON; LEE, 2015, p. 42). Dessa forma, os textos contemporâneos são distintos dos textos anteriores às TDIC, começando pela sua materialidade: os textos ganharam as telas de computadores e celulares, possibilitando uma maior flexibilidade para seu leitor.

Segundo García Canclini (2008, p. 54) ser internauta aumenta, para milhões de pessoas, a possibilidade de o sujeito ser leitor e espectador ao mesmo tempo, devido à facilidade com que os textos são disponibilizados, popularizados e veiculados na internet. Essa experiência modifica também, se pensarmos a nível de educação, a sala de aula, uma vez que “os jovens adquirem nas telas extra-curriculares uma formação mais ampla em que o conhecimento e entretenimento se combinam.” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 24). Isso nos leva a refletir sobre o empoderamento dos alunos, já que os textos online possibilitam um aprendizado autônomo e autodidata, visto que, navegando, o aluno escolhe o que lhe interessa aprender.

Textos são centrais para a comunicação no mundo contemporâneo online e estão mais instáveis (BARTON; LEE, 2015, p. 43). A interatividade modificou a fixidez dos textos impressos já que, além de serem passíveis à edição a qualquer momento depois de sua publicação, eles podem ser modificados por qualquer um e oferecem a possibilidade terem suas configurações mudadas com poucos cliques e plataforma com apenas dois comandos no teclado (ctrl c + ctrl v ou prt sc + ctrl v) ou com um comando pelo celular (print screen, que varia conforme o celular), agregando ao texto aquilo que convém a quem o está reutilizando. Essas modificações dão mais possibilidades e controle para o leitor sobre o seu percurso de leitura: “Lê-se de outras maneiras” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 59) no mundo mediado pelas TDIC, o que reflete também na leitura feita em sala de aula.

O terceiro conceito-chave levantado por Barton e Lee é denominado de “virtualidades”. As virtualidades, na visão dos autores, correspondem às “possibilidades e restrições de ação que as pessoas percebem seletivamente em qualquer situação” (BARTON; LEE, 2015, p. 44). Logo, em se tratando de tecnologias, as virtualidades estão inseridas na forma como as pessoas dão determinadas funções para as ferramentas que utilizam. Segundo Barton e Lee (idem), é comum que se criem novas virtualidades em espaços online, uma vez que os usuários costumam perceber outras propriedades que não as intrínsecas a determinada ferramenta.

A imagem abaixo representa uma nova possibilidade de ação percebida na rede social Twitter. Em sua essência o Twitter é uma rede social de mensagens curtas, permitindo ao usuário o limite de 140 caracteres por mensagem. Mesmo assim, usuários conseguem criar novas virtualidades divulgando imagens em que o conteúdo escrito supera a restrição da rede. Não é incomum haver mudanças nessas redes por pressão de seus usuários que criam novas virtualidades para a ferramenta. Recentemente, foram adicionados ao Twitter propriedades que permitem adicionar vídeos e enviar mensagens privadas sem número de caracteres.



Figura 1 – Exemplo de novo uso para outra ferramenta³

Esse tipo de movimento é muito recorrente nos espaços virtuais, uma vez que, ao envolver pessoas e práticas sociais, os espaços não são fixos ou imutáveis, eles passam diariamente pela subjetividade de seus usuários ganhando novas propriedades que não foram pensadas ou previstas por seus criadores. O uso desses espaços como ambientes de ensino por alguns professores é outro exemplo dessas virtualidades não intrínsecas percebidas pelos usuários: professores, ao perceberem a importância desses espaços na vida de seus alunos, acabam utilizando-os também como espaços pedagógicos, mesmo quando a ferramenta não foi pensada para tal finalidade. Sobre isso, Barton e Lee (2015, p. 45) afirmam que “(...) as virtualidades são socialmente construídas e mudam à medida que as pessoas atuam sobre seu ambiente. As virtualidades afetam o que pode ser feito facilmente e que pode ser feito convencionalmente com um recurso”.

³ Publicação retirada de https://twitter.com/jeanwyllys_real/status/718522374837178368. Visualizada em 09 de Abril de 2016.

Outro ponto tocado pelos autores sobre as virtualidades é a forma como os encontros multilíngues e as práticas translíngues ganham espaço importante no ambiente digital. Os encontros multilíngues são aqueles que envolvem mais de uma língua para a produção de sentido. Não é raro nas redes sociais pessoas usarem uma língua estrangeira (LE) para escreverem as legendas de suas fotos, utilizarem em um mesmo enunciado expressões em uma língua distinta por não encontrarem uma tradução que julguem ideal, promoverem explicações a estrangeiros sobre palavras do seu vocabulário materno. Todas essas práticas são denominadas práticas translíngues, que não precisam ter necessariamente o código de mais de uma língua expresso.

Um exemplo de prática translíngue sem o uso expresso do código de mais de uma língua é o termo “não passarão”. A referência original dessa frase é francesa, utilizada como lema que expressava defesa contra o inimigo na Primeira Guerra Mundial, mais tarde usada na Guerra Civil Espanhola já na língua local, ganhando status na luta antifascista por grupos de esquerda anos mais tarde. Atualmente, em contexto brasileiro e traduzida ao português, ganhou as redes sociais em referência a luta contra opressão de qualquer tipo.

Segundo Barton e Lee (2015, p.46) “(...) diferentes línguas também podem ser vistas como recursos de construção de sentido, que oferecem diferentes possibilidades de ação”, ou seja, os usuários de várias línguas percebem as virtualidades que elas possuem e fazem escolhas baseados nos sentidos que pretendem promover. Sobre isso, os autores afirmam que: os “(...) usuários multilíngues online frequentemente notam maneiras como determinada língua possibilita recursos mais expressivos do que outras em diferentes situações” (idem).

A figura 2 demonstra um exemplo de virtualidade percebida pelos usuários do Facebook. Em tom de humor, é questionando qual o sinônimo em inglês para a expressão “miga”, consagrada nas redes sociais depois da aparição da expressão “miga sua louca” que pode ser usada para qualquer pessoa independentemente do gênero e significando amiga/o. Assim como há a supressão da primeira letra da palavra amiga, é questionado se no inglês o processo seria o mesmo friend (amiga/o) ~ riend, na busca de um sinônimo na língua do outro que se encaixe na língua materna.



Figura 2 – Exemplo de percepção de distintas virtualidades entre línguas⁴

Outra prática translíngue que aparece na figura 2 está no comentário: “O que mais me entristece é saber que eles têm a Beyoncé mas não podem falar pra ela: ‘Bixa, a senhora faz choque de monstro, pq a senhora chega e lacra na cara das inimiga tudo, samba na cara das recalçadas’. Quer dizer... qual o sentido de não ter como falar isso pra ela? Não tem sentido. Ta desperdiçada. Agora, ser primeira economia do mundo pra não poder fazer isso? Primeira economia do mundo pra que? Pra come?”.

O comentário demonstra exatamente a limitação das virtualidades de uma língua perante aquilo pode ou não ser significado. Para quem comenta, não existem expressões em inglês que se equiparem às virtualidades das expressões em português que elenca, deslegitimando, pela falta de equivalente linguístico, inclusive, a política econômica do país. É interessante apontar que, muito provavelmente, essas considerações sobre a Língua Inglesa surgem a partir da experiência do usuário que utilizam ambas as línguas na internet.

⁴ Publicação retirada de <https://www.facebook.com/PaginaBarrocaInovadoraVanguardista/photos/a.1509291022705494.1073741828.1509175299383733/1542531446048118/?type=3&theater>. Visualização em 06 de Abril de 2016.

O mundo online contemporâneo tem o pluralismo linguístico como uma de suas características marcantes. Para Barton e Lee (2015, p. 85) mesmo aquelas pessoas que não falam mais línguas em um contexto fora do digital, acabam aprendendo a trabalhar com diferentes línguas para participarem do mundo global da internet. Sobre os usos multilíngues e seus significados, García Canclini (2008, p. 13) afirma que: “numa época de empréstimos e negociações entre várias línguas, entre línguas e imagens, não captamos os significados se não observarmos as peripécias das palavras, o modo como deslizam pelas ações daqueles que lêem, são espectadores e navegam pelo ciberespaço”.

O quarto conceito-chave trata da multimodalidade. No mundo online contemporâneo, encontramos linguagens que se mesclam de maneiras únicas para essas plataformas. Os textos multimodais e multissemióticos não são práticas novas e “têm sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita” (BARTON; LEE, 2015, p. 47), mas o que a internet revolucionou em termos de linguagem multimodal é a interatividade. Para Pierre Lévy (1999, p.75), “ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se vetor de inteligência e criação coletiva”.

Qualquer pessoa, com a ferramenta adequada, pode criar seu texto multimodal (idem) e, com muita frequência, nos deparamos com eles nas plataformas digitais. Um bom exemplo é a rede social Facebook, nela pessoas compartilham todos os dias imagens multimodais cujo o conteúdo imagético, é essencial para compreender o conteúdo escrito e vice-versa, visto que diferentes modalidades se completam e necessitam uma da outra para a construção do significado.

A figura 3 demonstra um texto multimodal encontrado no Facebook. Através dela é fácil compreender como funciona a multimodalidade nas postagens da rede social. É interessante ver como as imagens e os textos escritos se complementam: é apenas na integração dos dois que a significação acontece.



Figura 3 – Exemplo de texto multimodais

As imagens da mulher gorda, da mulher negra e das duas mulheres vestidas de noiva ajudam a compreender a que tipo de grupos minoritários a frase inicial está se referindo, assim como modificam as noções sobre valorização do corpo, direito a estudar e a casar-se, que são reivindicadas por pessoas que não estão colocadas nos padrões de magreza, raça e sexualidade a que sempre tiveram direito a todas as práticas citadas na imagem. Caso as imagens não integrassem o *post*, o sentido não seria o mesmo, já que é a imagem que indica no plano visual quais os grupos minoritários referenciados linguisticamente.

É impossível conceber textos nesse meio sem levar em conta todas as suas particularidades. Sobre isso, García Canclini (2008, p. 34) alerta que “nem os hábitos atuais dos leitores-espectadores-internautas, nem a fusão de empresas que antes produziam em separado cada tipo de mensagem, permitem agora conceber como ilhas isoladas os textos, as imagens e sua digitalização”. Existem outros fatores relevantes para o conteúdo da imagem em se tratando de multimodalidade interativa como, por exemplo, a presença apenas de figuras femininas em uma página chamada “Mulheres nos quadrinhos”, ou os comentários e reações do Facebook que utilizam emoticons para demonstrar emoções.

A verdade é que já não é preciso mais estar envolvido em uma grande empresa de publicidade ou ser especialista em design gráfico para criar textos multimodais, uma vez que a

5 Publicação retirada de <https://www.facebook.com/693187137431259/photos/a.693313300751976.1073741828.693187137431259/975807502502553/?type=3&theater>. Acesso em 5 de Abril de 2016.

própria rede proporciona essas ferramentas e a comunicação é atravessada por esses tipos de textos o tempo todo, de modo que as plataformas em sua essência já são multimodais. Logo, é necessário que quem faça parte do mundo online contemporâneo mediado pelas TDIC tenha capacidade de ler, produzir e interpretar esses tipos de textos para fazer parte das práticas sociais pertencentes a esse mundo.

O quinto conceito-chave discutido por Barton e Lee é “postura”. Conforme os pesquisadores, postura é definida, de maneira ampla, como “um posicionamento de um falante em relação ao que é dito e a quem o enunciado é dirigido” (BARTON; LEE, 2015, p. 49). Posicionar-se, para os autores, equivale a um ato público e leva em consideração quatro aspectos importantes: quem se posiciona, o tema discutido, os recursos utilizados e o destinatário (ibidem, p. 118).

Ao escolher uma língua em detrimento de outra, usar determinado tipo de linguagem, lançar mão de *emoticons* para expressar emoções, o usuário dos espaços digitais assume posicionamentos que definem sua identidade nesses espaços. Os espaços digitais atuais permitem que se tome uma postura sem necessariamente envolver o código escrito (BARTON; LEE, 2015, p. 50) de formas distintas do contexto face a face. Curtir, compartilhar, retuitar, reagir a alguma postagem são práticas que a internet permite sem que seja necessário o uso da linguagem verbal, mas que equivalem a atos de fala.

O sexto conceito é denominado “afinidades e outros agrupamentos”. A linguagem se desenvolve por meio das relações entre pessoas, tanto de forma micro, em que duas pessoas interagem, ou de forma macro, quando um grupo estabelece relações comunicativas. (idem). Conforme discutem Barton e Lee (2015, p. 50-51), analisar como os membros de grupos linguísticos, mais especificamente de “comunidades de fala”, agem foi importante para o desenvolvimento da sociolinguística, ramificando desse conceito as ideias de “comunidade do discurso”, pessoas que dividem textos e práticas; e de “comunidade de práticas”, pessoas que trabalham entre si com um objetivo comum, desenvolvendo formas de interação que incluem a linguagem.

Dentro dos estudos de letramento, segundo os autores, as pessoas são vistas como situadas em comunidades físicas e em redes de apoio. Isso significa dizer que a linguagem está em meio a algum contexto que liga as pessoas entre si. A partir disso, são formados “grupos de afinidades” e a heterogeneidade das práticas de cada grupo implica em usos linguísticos diversos.

A internet encoraja muitos tipos de relações e formas de interação, incluindo grupos de afinidade, mas vai além deles. As pessoas podem interagir sem a

presença física e sem papéis claros ou rígidos. Podem participar sob anonimato usando identidades inventadas, e com novas noções de audiência. (...) Deveríamos buscar novos agrupamentos de pessoas e aceitar que há maneiras de interagir com as novas mídias que oferecem novas possibilidades. (BARTON; LEE, 2015, p. 53).

Quando se trata de ensino de línguas, a ideia de grupos que se unem em torno de um propósito é válida à medida que, além dos tradicionais grupos que se reúnem em escolas de línguas no mundo, plataformas como *My Language Exchange*, *Busuu*, *Livemocha* permitem que se ensine e aprenda línguas com pessoas do mundo todo, criando grupos de afinidades que se formam conforme o interesse por determinada língua, seja para ensinar ou aprender.

O sétimo e último conceito-chave importante quando se fala sobre linguagem online levantado por Barton e Lee (2015) é a “globalização”. Pensar a globalização dentro do campo dos estudos da linguagem, de acordo com as ideias dos teóricos, é pensar nos aspectos homogeneizantes da internet para a linguagem e nos aspectos da diversidade que a mesma proporciona (BARTON; LEE, 2015, p. 54). Esse tipo de reflexão sobre os aspectos da globalização levam a dois pontos amplamente discutidos dentro do campo de estudos de letramento: a relação global x local.

Se por um lado a internet permite que seus usuários se engajem em práticas de linguagem global, em que se utiliza uma forma homogeneizada de linguagem, por outro permite um espaço diversificado que cria possibilidade para que distintas culturas e línguas se multipliquem (idem). O que se discute sobre esses conceitos é que tanto o global molda o local como o local influencia no global. Sendo assim, há uma presente negociação dos significados, que vão se moldando conforme os contextos identitários ao qual fazem parte.

A importância dessa relação é tão significativa dentro do campo de estudos da linguagem que se utiliza o termo “glocalização” para definir esse processo. Segundo Koutsigiannis e Mitsikopoulou (2007, p. 143 apud BARTON; LEE, 2015, p. 54) a glocalização é “uma negociação dinâmica entre o global e o local, com o local se apropriando dos elementos do global que considera úteis e, ao mesmo tempo, empregando estratégias para manter sua identidade.”

Trazendo a discussão ao campo das línguas estrangeiras, acreditava-se, nos anos 90, que o inglês seria a língua que colonizaria as práticas linguísticas de todo o mundo, uma vez que 80% de todo o conteúdo presente no ciberespaço estava em inglês que os discursos de que a globalização homogeneizaria as populações eram altamente difundidos (BARTON; LEE, 2015, p.63-64). É importante ressaltar que nessa época a maioria dos usuários da internet tinham o

inglês como língua materna devido ao fato da rede ser mais difundida em países falantes desse idioma.

No entanto,

“Em 2012, o conteúdo em inglês na web caiu de 80% em 1998 para 55 por cento (W3techs.com, 2012). E, de acordo com a Internet Word Stats (2010), cerca de 73% dos usuários de internet no mundo não tem o inglês como língua materna, proporção que continua a crescer. A pesquisa também mostra que entre as demais línguas, chinês e espanhol são as duas línguas de usuários mais populares na internet” (ibidem, p. 64).

Dessa forma, pode-se concluir que, ao tornar-se mais popular em países de fala não-inglesa, a internet não estabeleceu o Inglês como a língua a ser utilizada na rede, mas sim legitimou as línguas locais trazidas por seus usuários, ao mesmo tempo em que estabeleceu novas práticas sociais envolvendo essas línguas para se adequarem ao ciberespaço. Em consonância com o que foi dito, García Canclini (2008, p. 61) afirma que a posição local e os aspectos peculiares de cada usuário não desaparecem na rede, mas foram redimensionados na interação entre pessoas de outros países.

A discussão proposta nesta seção mostra, então, que em um mundo cada vez mais mediado pelas TDIC alunos utilizam a linguagem nesses meios de forma indissociável de suas vidas. Logo, crianças, adolescentes, jovens, adultos que frequentam as escolas, as universidades e os cursos de línguas são também internautas e,

(...) se falamos de internauta, fazemos alusão a um agente multi-mídia que lê, ouve e combina materiais diversos, procedentes da leitura e dos espetáculos. Essa integração de ações e linguagens redefiniu o lugar onde se aprendiam as principais habilidades – a escola - e a autonomia do campo educacional. (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 22).

Nesse cenário, ensinar LE é levar em consideração esses contextos tecnológicos em que os alunos estão engajados: os textos que lêem e produzem diariamente, as práticas sociais de que participam, as posturas que tomam, as formas como produzem significado em diversas línguas, as virtualidades que os interpelam, a forma como se agrupam e relacionam o global e o local.

“O ensino de língua estrangeira também serve como um espaço para mostrar aos alunos como temas transversais são abordados nos discursos em língua estrangeira e, a partir daí, propor reflexões críticas e transposições problematizadoras para o espaço social dos alunos” (TILIO, 2013, p. 57). Disso depreende-se que um professor engajado com um ensino que leve em consideração o ambiente social, histórico e cultural de seus alunos precisa compreender a

forma como eles utilizam diariamente a linguagem e, a partir disso, planejar suas aulas buscando propiciar o aprofundamento crítico desses alunos em relação a suas práticas de linguagem.

1.2 Ensino de Línguas no Contexto Nacional

O ensino de LE no Brasil data do período colonial, em que os jesuítas ensinavam aos índios a língua que veio a ser a língua materna de todos os brasileiros. Leffa (1999) afirma que a tradição de ensinar línguas é de grande ênfase nos nossos territórios e começa de maneira mais institucionalizada a partir da aparição das primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, que priorizavam as línguas clássicas latim e grego. O ensino de línguas estrangeiras modernas como o inglês, francês e italiano ganharam status maior entre os anos 1808 e 1837 (idem).

Desde então, o ensino de LE passou por altos e baixos, sendo estabelecido na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 a obrigatoriedade de se ensinar pelo menos uma LE a partir da quinta série (atual sexto ano) e de uma língua no ensino médio mais a oferta de outra de forma optativa (idem). A tradição de muitas escolas é de ofertar a Língua Inglesa e, a partir da lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, a Língua Espanhola passou a ser de oferta obrigatória por parte das escolas de ensino médio, podendo os alunos optarem por matricularem-se na disciplina ou não. Já no ensino fundamental, tanto a oferta como a matrícula são de cunho optativos. A legislação brasileira, dessa forma, reconhece o ensino de LE como importante para o desenvolvimento de cada estudante que passa por seus bancos escolares.

Os maiores debates feitos na área sobre o ensino de LE envolvem o contexto escolar, mas podem servir como fonte para outros contextos em que o ensino ocorre. Fazendo referência ao contexto de ensino de línguas no Brasil, Jordão (2015, p. 195) afirma que “(...) em escolas pelo Brasil afora, os professores vêm se virando como podem”. Alguns optam pelo ensino de regras gramaticais, partindo da concepção de que é através do conhecimento dessas regras e de suas funções comunicativas, que se estabelecem através de um código (a língua) na mente das pessoas, que se aprende LE (ibidem, p. 195-196).

Outros, preocupam-se em propiciar o desenvolvimento das quatro habilidades altamente difundidas pela abordagem comunicativa (ler, escrever, falar e escutar). Conforme essa teoria, manejar essas quatro habilidades linguísticas é suficiente para o encapsulamento do conhecimento holístico da língua, ou seja, “saber a língua” (TILIO, 2013, p. 61). Esse debate não é específico da escola pública, muitos cursinhos de línguas de todo o Brasil, privados ou

em instituições públicas, embasam-se nessas teorias para construir suas estratégias de ensino, havendo diferenças em como essas teorias são transpostas para a prática.

Em termos de ensino de LE e da educação como um todo, não se pode negligenciar que “a aprendizagem é uma forma de participação social onde ocorre a construção de conhecimento compartilhado” (TILIO, 2014, p. 931) e que

(...) saber ler e escrever já não é suficiente para que indivíduos e cidadãos funcionem em seu ambiente social. O cidadão moderno precisa dominar várias habilidades não só para tirar proveito dos benefícios da vida moderna, mas também para participar ativamente de sua comunidade, fazendo intervenções construtivas e contribuindo para o avanço das práticas sociais. (MATOS, 2015, p. 172).

Assim, existem pesquisadores do campo de Linguística Aplicada no Brasil preocupados com o ensino de LE que busque a formação de um aluno que conheça mais que o código da língua ou tenha habilidades para ler, escrever, escutar e falar no código estrangeiro e, sim, um indivíduo que tenha acesso aos discursos da LE como forma de empoderar-se de algo que desconhecia (TILIO, 2014, p. 931) e “de posse desse conhecimento, o indivíduo passa a ter a escolha de tornar-se parte desses novos discursos (...)” (idem).

Em consonância com essas preocupações Monte Mór (2013, p.31) aponta que

Os inúmeros e crescentes debates voltados à educação na sociedade de hoje frequentemente focalizam a necessidade de várias habilidades para a vivência numa sociedade que enfrenta os desafios de fenômenos como a globalização e a ampla presença da tecnologia digital. Reconhece-se que o desenvolvimento crítico vem a ser uma dessas habilidades.

E, mesmo havendo uma preocupação de teóricos acerca do debate sobre essa forma de ver o ensino de língua, segundo Rocha e Maciel (2013, p. 15), as “questões atreladas à criticidade e ao poder têm sido ainda muito pouco contempladas na literatura do ensino de línguas, embora a relevância de tais aspectos já tenha sido amplamente reconhecida por muitos teóricos e profissionais da linguagem”.

Logo, existe uma forte reivindicação dos pesquisadores da área por um ensino de línguas crítico e transgressor, visando a conscientização democrática (ROCHA; MACIEL, 2013, p. 22). Crítico, no sentido de promover deslocamentos e criar rupturas (ibidem, 20) com os sentidos que são postos pelas ideologias dominantes e tendo como objetivo educacional desenvolver o pensamento reflexivo (MONTE MÓR, 2013, p. 40). Transgressor, no sentido de atravessar barreiras, violar limites e resistir (FOUST, 2010, p. 3) a discursos e forças hegemônicas propostas ao campo, ideias correspondentes com as da Linguística Aplicada Transgressiva

(PENYCOOK, 2006), e tendo como objetivo promover esses mesmos valores na formação dos alunos.

Em consonância com as ideias discutidas nesta seção e na anterior, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – documento criado em 2006 para orientar professores do Ensino Médio da rede pública de ensino sobre as questões debatidas na área e que dizem respeito a práticas que podem ser tomadas pelos docentes da rede – argumentam que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006, p. 93), tendo como objetivos:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade lingüística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade lingüística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses). (idem)

O que essas orientações apresentam é que o professor deve preparar seus alunos, ao que compete à língua estrangeira, para que compreendam os diferentes contextos sócio-histórico-culturais em que a língua está posta, sendo a observação da linguagem online e suas particularidades parte dessa tarefa. É válido destacar que diferentes textos competem a diferentes tipos de práticas, sendo importante perceber como os textos multimodais, multiculturais e multissemióticos no e advindos do ciberespaço modificaram a nossas

experiências letradas. As OCEM também destacam as práticas translíngues e multilíngues que estão presentes no cotidiano dos alunos, tanto ao que se refere a aprendizagem de língua em si, como as práticas que vivencia em outros contextos e solicita que entenda as relações que são estabelecidas entre o local e o global.

Sendo assim, aprender LE é muito mais do que aprender regras gramaticais, suas funções comunicativas ou desenvolver capacidade de ler escrever, falar e escutar no código estrangeiro. É oportunidade de adquirir letramentos, principalmente críticos, que permitem ver a língua em sua função política, construir significados através da pluralidade de perspectivas e conhecimentos que advém das práticas translíngues, produzir agência e cidadania ativa (MONTE MÓR, 2013, p. 45).

1.2.1. O Lugar da Língua Espanhola

O ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE), como dito anteriormente, passa a ser obrigatório nas escolas com a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Antes disso, o Espanhol ocupava um lugar reduzido e marginal no cenário nacional. Porém, a partir dos anos 2000 com o avanço das políticas brasileiras que dizem respeito ao Mercosul, a abertura de laços comerciais com a Espanha que trouxe empresas do país aos nossos territórios, a forte influência que a cultura hispana em geral tem no Brasil e no mundo (FERNÁNDEZ, 2005) e a própria lei mencionada, o espanhol ganhou um lugar importante no país. Esse cenário próspero animou a comunidade que pesquisava, estudava e ensinava a língua, fazendo com que teóricos, como Fernández (2005, p. 18), afirmassem, na época, que “la situación del español del siglo XXI es de bonanza, de auge y de prestigio”.

Contudo, mesmo tendo conquistado o lugar de prestígio e auge, o ensino de E/LE teve, e ainda têm, diversos obstáculos e desafios. Um deles é a crença muito arraigada nas comunidades brasileiras, principalmente as que estão próximas às fronteiras com países hispanohablantes, de que aprender espanhol é muito fácil (GOETTENAUER, 2005, p. 63) e é comum encontrar brasileiros que se sentem falantes de espanhol apenas por dominar alguns recursos fonéticos e unidades lexicais da língua (FERNÁNDEZ, 2005, p. 21).

É certo que o Português e o Espanhol são línguas irmãs e essa característica facilita o processo de aprendizagem de brasileiros (SEDYCIAS, 2005, p. 42), assim como faz com que a cultura que envolve a língua estrangeira seja “algo afin y, hasta cierto punto, próprio, y fomenta la actitud favorable de los brasileiros hacia la cultura hispana” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 21). No entanto, essas mesmas características podem ser também negativas e afastar o

aprendente do processo de ensino-aprendizagem pela falta de motivação (idem), pensando que nada do que está sendo ensinado é novo.

Em seu capítulo “Por que os brasileiros devem aprender espanhol” (p. 45-51), no livro “O ensino de Espanhol no Brasil” (2005), Sedycias afirma que se pode buscar na aprendizagem da língua tanto o enriquecimento profissional, como o pessoal. O enriquecimento profissional, segundo o autor, é influenciado pela economia mundial que visa a ideia de um mercado globalizado e para isso é preciso saber a língua do outro, destinatário dos produtos vendidos, assim os profissionais de diversas áreas buscam saber a língua espanhola com a crença de que há interligação entre a aprendizagem de uma LE e a ascensão no mercado de trabalho (SEDYCIAS, 2005, p. 36-37).

O enriquecimento pessoal, por sua vez, envolve as práticas intelectuais, acadêmicas, afetivas e culturais que perpassam o entorno dos alunos de língua estrangeira, entornos que envolvem a literatura, filosofia, historiografia, filmes, cultura popular etc. (idem). Em relação ao interesse pessoal com o E/LE, tenho percebido, enquanto professora, pesquisadora, falante da língua e usuária das redes sociais, um forte interesse político sobre o Espanhol latino-americano, uma vez que a polarização esquerda/direita e a crise política que invadem países da América Latina nos últimos anos têm sido bastante discutida em redes sociais, fazendo com que se multipliquem práticas translíngues nesses contextos. As figuras 4 e 5 são representativas de práticas translíngues que são diretamente atravessadas pelos contextos políticos do continente sul-americano.

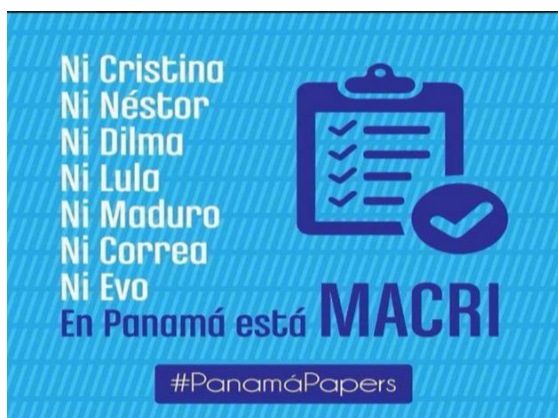


Figura 4 - Postagem translíngua 1. 6

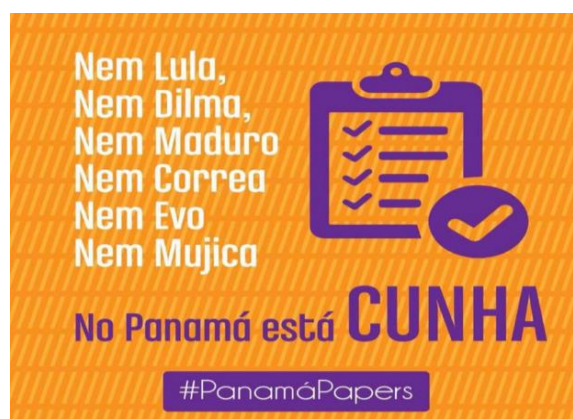


Figura 5 - Postagem translíngua 2. 7

6 Imagem reirada de <https://www.facebook.com/JovenseEsquerda/photos/a.126377014199158.1073741828.121516544685205/452462841590572/?type=3&theater>. Acesso em 15 de Abril de 2016.

7 Imagem retirada de <https://www.facebook.com/JovenseEsquerda/photos/a.126377014199158.1073741828.121516544685205/452466494923540/?type=3&theater>. Acesso em 15 de Abril de 2016.

As figuras estão relacionadas entre si porque representam o pensamento ideológico de integrantes de esquerda da América Latina, mas cada uma delas obedece o contexto político do país ao qual se vinculam. Em Espanhol temos Néstor Kirchner e Cristina Kirchner, representando a esquerda do país que origina o *post* na figura de dois ex-presidentes; Dilma Rousseff e Luiz Inácio Lula da Silva, devido ao momento histórico da esquerda brasileira em que o ex-presidente é julgado por crimes de corrupção e a presidenta enfrenta processo de *impeachments*, movimento que ecoa com indignação em movimentos políticos de esquerda do continente sul-americano; a presença dos presidentes da Venezuela, Equador e Bolívia que são governantes de esquerda e buscam um maior controle do Estado sobre a economia de seus países. Em contrapartida, Macri, atual governante da Argentina que ganhou as eleições defendendo pautas historicamente de direita e neo-liberais.

Na figura 5, são excluídos os nomes que fazem referência ao contexto argentino; dado as primeiras posições a presidenta e o ex-presidente do Brasil; mantido Nicolás Maduro, Rafael Correa e Evo Morales, já que todos são fortemente criticados pela imprensa e direita brasileiras; acrescido o ex-presidente do Uruguai, José Mujica, devido à popularidade que ele possui no Brasil; e substituído o atual presidente argentino pelo então presidente da Câmara dos Deputados que comandava o processo de *impeachment* da presidenta Dilma, Eduardo Cunha.

Dessa forma, as figuras demonstram como a agenda política e a bipolarização esquerda/direita fazem parte do contexto das duas línguas, Português e Espanhol, que convivem, se inter-relacionam, se mesclam no contexto latino-americano. Isso mostra que essas práticas translíngues envolvem os brasileiros nas redes sociais, principalmente os universitários, havendo, dessa forma, contato com a Língua Espanhola em contextos do cotidiano do público ao qual a pesquisa se ocupa.

Visto o interesse profissional e pessoal que desencadeiam os fatores expostos anteriormente, o autor os desdobra em motivos que levam os brasileiros a aprender E/LE. Sedycias (2005) elenca dez, isto é, para o autor aprender a língua se deve ao fato de que o espanhol: é uma língua mundial, sendo a segunda língua mais falada por nativos no mundo, perdendo apenas para o mandarim; é a língua oficial de 21 países; possui importância internacional uma vez que, depois do inglês, é a língua de comunicação no comércio mundial e a terceira a nível de diplomacia; é muito popular como segunda língua, sendo a língua estrangeira mais falada nos EUA e Canadá; ganhou, através do Mercosul, um papel econômico

⁸ O *post* foi criado e compartilhado na época em que o processo de *impeachment* ainda não havia se concluído e Eduardo Cunha ainda gozava do cargo de Presidente da Câmara dos deputados.

ainda maior no Brasil; é a língua falada pela grande maioria dos países que fazem fronteira com nosso país; tem papel fundamental na indústria turística brasileira e nos roteiros de viagem dos brasileiros; é a língua materna de uma parte significativa dos EUA; deriva da mesma origem do português e; possui uma literatura consistente e difundida no cenário mundial (SEDYCIAS, 2005, p. 38-44).

Essas características todas são muito importantes para confirmar e contextualizar o ensino de E/LE no Brasil, porém não são suficientes para tal tarefa. Segundo Goettenauer (2005), o Espanhol é língua de encontros e é preciso ir além, admitindo que “o domínio de outro idioma deve pressupor outros ideais” (GOETTNAUER, 2005, p. 62). A autora ainda afirma que para o processo de ensino-aprendizagem da língua

É necessário levar em conta, além dos diversos espaços geográficos que influem nos modos e costumes de cada comunidade, as culturas, os sistemas político-econômicos, as organizações sociais, histórias, o passado e o presente das várias nações, dos inúmeros povos e, ainda, os conflitos resultantes do contato do espanhol com outras línguas. (idem)

Ela assume que estudar língua é mais que estudar a cultura dos países que falam determinada LE, principalmente em um mundo em que a globalização e o multiculturalismo redefinem o significado de cultura (ibidem. 2005, p.64). Estar engajado em conhecer uma LE requer “acolher o outro e compartilhar com ele hábitos, costumes, ideias, posicionamentos, etc.” e “apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo” (idem). O que, segundo a autora, já deveríamos, em tese, estar acostumados, pois o exercício de “admitir as diferenças individuais e culturais e conviver bem com elas, sem preconceitos, sem discriminações, em suma, colocar-nos no lugar do outro” (idem) não é específico da aprendizagem de LE.

2 LETRAMENTOS E LETRAMENTOS CRÍTICOS

2.1 Letramentos

Na seção anterior, é sustentada a ideia de que qualquer prática de leitura é situada sócio-historicamente e corresponde à prática de letramento. Os letramentos são práticas sociais que envolvem de alguma forma o código escrito para a produção de significado, isso quer dizer que eles são “(...) um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares” (LEMKE, 2010, p. 456).

Porém, nem sempre os letramentos foram vistos dessa forma. Antes de estudos considerarem o social como dimensão principal para a compreensão o processo de construção de sentido em práticas de leitura e escrita, acreditava-se que ler e escrever eram capacidades autônomas aos seres humanos, desenvolvidas através da escolarização. Essa perspectiva ficou conhecida como modelo autônomo de letramento e pregava que a aquisição do letramento por si só teria “(...) grandes impactos positivos em termos de habilidades sociais e cognitivas de ‘desenvolvimento’” (STREET, 2014, p. 29). Portanto, as pessoas analfabetas “careceriam de habilidades cognitivas, vivendo na ‘escuridão’ e no ‘atraso’”(idem).

Segundo Street (idem), pensar nos letramentos dessa forma fez com que muitos países, durante o Ano Internacional da Alfabetização (1990), se debruçassem em campanhas que tinham como objetivo desenvolver o letramento como fórmula para resolver problemas sociais da época, sendo que

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

Naquele momento, o Letramento, com letra maiúscula e no singular, era “vendido” como uma habilidade única e libertadora a ser transferida para cada indivíduo particularmente, sendo a aquisição importante para o seu desenvolvimento individual, sucesso no mercado de trabalho e ascensão social (STREET, 2014, p.146). Autores como Street (2014)⁹ começaram a questionar a ideia do Letramento único e autônomo, a partir dos anos 90, colocando em discussão que todo letramento está orientado pela base ideológica da sociedade que o utiliza e, por isso, é uma prática social. Esse modelo é denominado pelo autor como modelo ideológico

⁹ A primeira publicação data 1995.

de letramento. Não é necessariamente antagônico ao modelo anterior, apenas tem bases ideológicas distintas para defini-lo. Tal modelo:

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

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

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

Logo, engajar-se em práticas de letramento significa partilhar conhecimentos que envolvem a cultura escrita que são considerados importantes em determinada sociedade para uma determinada prática social. Por conseguinte, o que pode ser importante em uma comunidade letrada pode ser totalmente insignificante para a outra dependendo da relevância social que a prática tem nos diferentes contextos ideológicos que a permeiam. Do mesmo modo, determinados letramentos muito importantes no passado podem cair em desuso conforme outras tecnologias vão surgindo.

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

Com a popularização das TDIC, pesquisadores que estavam engajados com os novos estudos de letramento começaram a perceber que outras e diferentes formas de letramento

¹⁰ Understanding literacies from a sociocultural perspective means that reading and writing can only be understood in the contexts of social, cultural, political, economic, historical practices to which they are integral, of which they are a part. This view lies at the heart of what Gee (1996) calls the “new” literacy studies, or socioliteracy studies (see also Hull and Schultz 2001, Knobel 1999, Lankshear 1997, Street 1984,1995).

apareciam nas práticas sociais de leitura e escrita. Os letramentos, além de incluírem determinados conhecimentos sociais para ler certos tipos de textos, se organizam em legiões de práticas que interligam significados e fazeres (LEMKE, 2010, p. 455-6), e, por isso, são letramentos, com letra minúscula por não significar uma habilidade única e autônoma e no plural, mostrando existirem diferentes tipos de letramento.

Segundo Lemke (2010), mesmo antes das TDIC, os letramentos sempre foram multimidiáticos, visto que, ler/produzir um texto em ambientes digitais requer habilidades muito distintas que vão desde o manuseio das páginas impressas até o controle do *software* onde se dá a leitura. Dessa forma, os letramentos envolvem muito mais do que apenas a decodificação de um código escrito ou compreendem apenas uma prática social específica, são “parte de sistemas mais amplos de práticas que dão coesão à sociedade, que fazem dela uma unidade de organização própria e dinâmica muito mais ampla que o indivíduo” (ibidem, p. 459). Sendo assim, as práticas que envolvem as TDIC nos chamam a pensar em como as pessoas constroem significados e práticas a partir do novo aparato técnico ao qual tem acesso participando de “(...) práticas de letramento que envolvem diferentes tipos de valores, sensibilidades, normas e procedimentos e assim por diante daqueles que caracterizam os letramentos convencionais.”¹¹ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 7, tradução nossa).

Esses tipos de letramentos, que envolvem as particularidades das práticas no mundo digital, ficaram conhecidos como os Novos Estudos de Letramento. Segundo Duboc (2012, p. 78), o inovador desses estudos está nas contribuições feitas para a compreensão das mudanças impulsionadas pela digitalidade, sendo que (...) o que constitui o ‘novo’ não advém do simples uso dos aparatos tecnológicos, mas sim, de um processo de reconceituação sem precedentes quanto ao que vem a constituir sujeito, conhecimento, língua e, conseqüentemente, pedagogia (...)” (idem). Há, então, uma mudança epistemológica no trato com o texto, já que as novas tecnologias promovem uma quebra da linearidade predominante nos textos pré-digitais, apresentando novas possibilidades como *emoticon*, *hiperlinks* etc. (DUBOC, 2012, p. 77).

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

¹¹ (...) literacy practices that involve different kinds of values, sensibilities, norms and procedures and so on from those that characterize conventional literacies.

essa problemática (ROJO, 2012, p. 12-3). Esse encontro ficou conhecido como New London Group ou Grupo de Nova Londres e resultou em um novo conceito: os multiletramentos. O *multi* faz referência tanto às práticas multimodais, como ao multiculturalismo que caracteriza as sociedades globalizadas (ibidem, p.13).

O New London Group, durante o encontro, tratou de fazer um manifesto com as ideias discutidas pelos seus participantes onde expunha conceitos importantes para a pedagogia dos multiletramentos, tendo em vista promover uma educação em que o convívio com o *multi* viesse a ser harmonioso, e que as particularidades de cada contexto escolar fossem respeitadas. Segundo Rojo (2012, p. 28-9), o grupo encaminhou a pedagogia dos multiletramentos baseado em 4 princípios para alcançar com os alunos em sala de aula: usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador. Essas características seriam importantes para que os alunos pudessem lidar com os meios de leitura/escrita, conseguissem construir sentidos e se posicionassem criticamente para que, dessa forma, pudessem transformar o mundo a sua volta.

Esses princípios orientaram quatro movimentos pedagógicos importantes para a pedagogia dos multiletramentos (Ibidem, p. 29), que têm como propósito dar diretrizes, não propriamente criar um método (DUBOC, 2012, p. 80):

- **Prática Situada:** refere-se ao contato do alunado com os textos que estão em seu entorno e que fazem parte de sua cultura. Segundo Duboc (idem), apresenta aspectos da leitura crítica uma vez que prevêem a definição de gêneros discursivos, práticas, sua produção e intenção, relacionando com outros textos e práticas de espaços culturais distintos.
- **Instrução Aberta:** é a análise de forma sistêmica e consciente que os alunos fazem dos textos que estão no seu entorno cultural, levando em consideração como essas práticas são vivenciadas, os *designs* que lhes são familiares e como eles são produzidos e recepcionados em suas comunidades (ROJO, 2012, p. 30), sendo o trabalho consciente com a metalinguagem importante nesse processo (DUBOC, 2012, p. 81).
- **Enquadramento Crítico:** trata-se do processo de análise e expansão dos “diferentes modos de significação e das ‘coleções culturais’ e seus valores (ROJO, 2012, p. 30), considerando os aspectos locais e globais e socioculturais. Essa é a orientação que “encerra letramento crítico ao expandir a análise para além do que conta no texto” (DUBOC, 2012, p. 81), sendo portanto muito importante para este trabalho.
- **Prática Transformada:** refere-se ao processo de criação de sentidos em outros contextos que não os comuns, ou seja, gera deslocamentos de sentidos, fazendo com

que os alunos possam colocar-se no lugar do outro e “deslocarem-se” de uma forma única de produzir significado. Esta dimensão também é muito importante para essa pesquisa já que “ao focar na recriação dos textos disponíveis, (...) fundamenta-se no reconhecimento da heterogeneidade e da subjetividade nos processos de significação” (idem).

É importante ressaltar que esses movimentos pedagógicos elencados na pedagogia dos multiletramentos podem variar conforme a prática em sala de aula, podendo mesclarem-se sem que exatamente se possa definir quando começa um e termina o outro.

Por último, outro movimento nos estudos de letramento que interessa nesta pesquisa é o que ficou conhecido como a virada espacial nos novos estudos de letramento. Entre os teóricos que respaldam esse movimento, encontramos Foucault, que afirma que o século XIX priorizou os estudos em que a história/tempo estavam sendo focalizados porém, na atualidade, devido às reorganizações das estruturas e conflitos da humanidade que se experimentam o espaço passou a ser visto como “uma rede que religa pontos e que entrecruza seu emaranhado” (SCHIEFER, 2014a). Sendo assim, os estudos que focalizam o espaço ganharam força e modificaram a forma como pesquisadores passaram a abordá-lo.

“A virada Espacial, iniciada na Geografia cultural, caracteriza-se por recusar a noção cartesiana de espaço como uma configuração absoluta que contém todos os sentidos e corpos” (SCHEIFER, 2013, p.139). Isso não significa, no entanto, que espaço e tempo sejam antagônicos, ao contrário, ambos fazem parte da mesma rede e se interligam levando muitos pesquisadores a falarem de espaço-temporalidades como um único conceito. Segundo Massey (2004), o espaço tem por propriedades três aspectos importantes: é produto de inter-relações, é a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade e está sempre em processo de devir, ou seja, nunca está finalizado ou fechado.

Caracterizar o espaço dessa forma o coloca longe de concepções anteriores em que era visto como mero container da atividade pré-existentes aos eventos em si (SCHEIFER, 2014a, p. 7). Isso modifica também a forma como se olha para os letramentos, já que eles são parte importante de uma rede que reconfigura as práticas sociais. O espaço é compreendido como um nó de “uma complexa rede espacial da qual fazem parte não somente outros espaços, mas corpos, artefatos, letramentos e identidades” (idem).

A perspectiva espacial nos novos estudos de letramento parte da premissa que a interação em sala de aula produz e reproduz continuamente diferentes espaços e tempos sociais através da mobilização de textos, discursos, artefatos e corpos. Leander e Sheehy (2004) propõem uma análise espacial para os estudos de letramentos, a qual consiste em reconhecer o caráter continuamente cambiante do espaço e em questionar ‘como’, ‘quando’ e em que ele se transforma e como essas

mudanças refletem e constroem *loci* de construção identitária, aprendizagem e desenvolvimento (Scheifer, 2014a, p. 9).

Sendo assim, a partir desses estudos, compreende-se que “(...) os letramentos também chegam de outros lugares, infiltram-se, desarticulam e deslocam a vida local por meio de práticas e construções ativas relacionadas a recursos materiais frequentemente vindos de longe” (BUZATO, 2007, p. 50). Os letramentos estão organizados dentro do emaranhado de uma rede que organiza as relações sociais e que interliga as práticas sociais. Pensando no contexto das TDIC, compreender essa rede de letramentos ao quais fazem parte pessoas, computadores, textos, culturas, permite a pensar em um pedagogia significativa para os alunos, auxiliando-os a navegar por diferentes espaços (SCHEIFER, 2014a, p. 12).

2.2. Letramentos Críticos

Como visto anteriormente, existem, então, diversos letramentos em que nos engajamos que se mostram como “formas culturais de construir significados” (TILIO, 2013, p. 62). “Dentre esses letramentos pode-se destacar o letramento linguístico, o letramento visual o letramento sonoro, o letramento não-verbal, o letramento digital, o letramento multimodal, o letramento multicultural, e o letramento crítico.” (ibidem, 62-3). Para este trabalho, focalizarei o letramento crítico, com isso buscarei trabalhar com a diversidade, o estranhamento, a ruptura, o deslocamento de sentidos, para construir um entendimento do que sejam letramentos críticos.

Segundo Monte Mór (2013), existem duas concepções sobre “ser crítico” que embasam os debates atuais, tanto no Brasil como em outros países e que advém da distinção que Gikandi (2005, *apud* Monte Mór, 2013) faz, e Vattimo (1990, *apud* Monte Mór, 2013) reafirma, entre *criticism* e *critique* do inglês, ambas traduzidas para o Português por crítica. A primeira, advinda de *criticism*, situa a crítica como altos estudos sobre determinada temática, isto é, a crítica advém dos estudos especializados sobre um assunto: é a avaliação feita por críticos que estudam e compreendem a arte a ser julgada, criando, então, o crítico especializado no assunto.

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

Monte Mór (ibidem, 39), ao analisar a hermenêutica da suspeita de Paul Ricoeur, associa o exercício da suspeita com as teorias que englobam o letramento crítico, já que esse exercício “(...) pode gerar uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e (...) a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica” (idem). Pensar na desestabilização de sentidos e no rompimento com ideias já pressupostas socialmente implica em compreender que os sentidos não estão postos e que cada prática letrada está socialmente construída, assim como as leituras de mundo que se faz a partir de distintas posições ideológicas. Esse movimento de ruptura do círculo interpretativo é muito importante para pensar uma perspectiva educacional sob o viés do letramento crítico e pode ser promovido pedagogicamente (idem) a exemplo da proposta que desenho neste estudo.

Uma pedagogia baseada nos letramentos críticos tem como base o desenvolvimento da consciência crítica e do pensamento crítico. É a partir da interação com diferentes leituras de mundo que se desenvolve a consciência crítica (FREIRE, 1987). É importante ressaltar, no entanto, que, apesar de usar termos que foram desenvolvidos pela pedagogia crítica de Freire e algumas correntes marxistas, que inauguraram as ideias sobre priorizar um ensino crítico, o significado de ser crítico na perspectiva aqui abordada é distinta (JORDÃO, 2007, 2013).

Para a pedagogia crítica,

criticidade significava consciência da opressão sofrida por muitos, impetrada por poucos, mas passível de resistência, em movimentos de oposição e luta que, se bem estruturados, levariam à igualdade entre as pessoas; significava que os cidadãos deveriam ser formados para que fossem capazes de lutar contra a hegemonia das minorias e buscar relações de justiça e igualdade entre as pessoas, uma vez que o poder era visto como essencialmente pernicioso. (JORDÃO, 2007, p. 22)

Logo, a consciência crítica vem a ser uma das formas de libertar as classes trabalhadoras das ideologias dominantes, desvendando a ideologia por trás de seus discursos, construindo assim um mundo mais justo e igual (ibidem, p. 84). É dessas ideias também que nasce a leitura crítica, que tem por premissa compreender que visões de mundo estão por trás dos textos lidos. Esta visão instaura uma nova relação de poder, entre professor e aluno, já que um é responsável por “desnudar” a verdade para o outro.

O letramento crítico, mesmo tendo seus pilares na pedagogia freireana, está mais preocupado com a problematização do que com a doutrinação (DUBOC, 2012, p. 83), pois vê a consciência crítica como uma forma de atividade reflexiva constante nos aprendizes. Isso faz com que eles possam compreender e aceitar a diversidade em todas as suas práticas sociais, rompendo, dessa forma, com a hegemonia e, na diversidade, construindo um mundo mais

tolerante. Por isso, “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, 2011, p. 130).

Assim, pensando em espaços e discursos que se mesclam, sobrepõem, contradizem, a perspectiva aqui abordada aceita que qualquer sentido é construído na inter-relação entre distintas visões de mundo e que é construído sócio-historicamente. Logo,“(…) a produção de significação é um ato sócio-histórico complexo e coletivo, no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo” (ibidem, p. 138).

Esse tipo de pensamento surge quando se passa a enxergar o mundo de maneira menos dual o que ocorreu, segundo Bhabha (1998), a partir do final do século XX, em que

o afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito - de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual - que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. (BHABHA, 1998, p. 19-20)

Dessa forma, os letramentos críticos buscam esses “entre-lugares” (BHABHA, 1998) ou terceiros espaços, em que se pensa no dualismo dos espaços tradicionais, mas que vai além dele, concebendo uma consciência crítica espacial (SCHEIFER, 2013, p. 139) de qualquer prática humana de letramento, estabelecendo conexões entre como os espaços constroem relações que vão além do físico e material.

Logo, pensar em uma pedagogia que leve em consideração a diversidade como parte essencial da construção de sentido, rompendo e deslocando significados a todo momento é compreender que

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 à 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, 2011, p. 141)

O projeto educacional ao qual o letramento crítico filia-se, então, concebe a ideia de que toda a leitura “tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade” (MONTE MÓR, 2013, p.43) e que a “(...) leitura que se realiza na prática educativa deve refletir a prática social, uma vez que essa orientação resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor ou pessoa” (idem). Logo, a sala de aula deve ser espaço de questionamentos da prática de construção de sentido (JORDÃO, 2013, p. 84) sendo um local para aprender a “viver confortavelmente no desconforto” (OLIVEIRA, 2012, apud JORDÃO, 2013, p. 84).

Pensando em uma pedagogia que alcance os objetivos do letramento crítico que proporcionaria aos alunos o pensamento crítico, Duboc (2015, p. 222) propõe 6 etapas para o trabalho com essa perspectiva:

- **Experiências com o conhecido:** atividades que se voltam para experiências, saberes, interesses e perspectivas dos alunos (a partir do que lhe é familiar);
- **Experiências com o novo:** atividades que colocam o aluno em contato com novas experiências e perspectivas, convidando-o a conhecer o que não lhe é familiar ou pensar sob uma perspectiva nova (momento de perturbar);
- **Conceituações:** momento em que o professor explica, argumenta ou descreve os objetivos da atividade, esclarecendo ao aluno o porquê daquela expansão para além do livro didático, por exemplo;
- **Conexões locais e globais:** consciência da multiplicidade de sentidos em diferentes escalas (locais e globais), ou seja, “se eu falo de uma escala local, o sentido será x; se eu falo de uma escala global o sentido poderá ser Y;
- **Expansão de perspectiva:** ampliação da visão de mundo do aluno por meio da consciência e do reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade e sua influência sobre a constituição da linguagem, identidade e valores (MONTE MÓR, 2010a), ou seja, “eu sou, penso e falo X por essas razões enquanto o outro é, pensa e fala Y por outras razões”;
- **Transformação:** atividades que desenvolvem a ‘transposição’ da expansão ocorrida a novas situações em diferentes contextos, de forma a contribuir para a formação de cidadãos éticos e responsáveis (porque reconhecem a heterogeneidade para além da sala de aula em outras práticas sociais).

Essas etapas resumem a perspectiva educacional do letramento crítico, para Duboc (idem), e serão base para a proposta de materiais de ensino delineada no capítulo 4.

2.2.1 Contribuições do letramento crítico para o campo de LE

O letramento crítico tem muito a contribuir para o ensino de LE. Porém, é importante ressaltar que ver o ensino de LE sob essa perspectiva não é compreendê-la como uma abordagem específica criada para tal fim. Diferentemente de abordagens que são criadas especificamente como um método para ensinar uma língua estrangeira, o letramento crítico é uma perspectiva filosófica que abrange toda uma concepção educacional sobre ensino

(JORDÃO, 2013; DUBOC, 2012, 2015). Isso significa dizer que, na sua essência, essa forma de ver o ensino não é exclusiva para o contexto de LE, ainda que, devido as suas configurações, tenha sido considerada uma abordagem significativa para tal fim.

Como já dito anteriormente, aprender LE demanda um encontro com o outro, com o diferente e uma forma de ter percepções sobre o “eu” no exercício de observar o “outro”. Assim, a perspectiva aqui abordada vê nesse exercício uma maneira importante de propiciar criticidade. Por isso, linguistas aplicados vêm se debruçando sobre essa teoria na tentativa de formular bases para uma abordagem de ensino de LE que priorize o engajamento crítico em sala de aula, em que o professor esteja preocupado em criar espaços de diálogo (TAKAKI, 2012) e estranhamento de sentidos para que a “(...) a voz do aluno e sua criatividade sejam valorizadas tanto quanto o desenvolvimento linguístico.” (idem).

O trabalho com o letramento crítico entende que o exercício de compreender os textos vai muito além de apenas olhar para o outro, já que abrange também a reflexão de como eu, em minha posição de sujeito, escuto o que o outro tem a dizer e como escutaria se estivesse em outra posição, tornando o exercício de ver o próximo, também um exercício de ver a mim mesmo (MENEZES DE SOUZA, 2011). Dessa forma, é na diferença entre língua(gem), culturas, letramentos, espaços, práticas sociais que se pode compreender e “estar” com o outro sem que se “aniquile” as diferenças.

Se pensarmos nessa “aniquilação” ou falta de compreensão da diversidade no ensino de línguas, não é muito incomum ouvir relatos de que a LE aprendida é superior, que os costumes de sociedades de países desenvolvidos são melhores que os dos estudantes, que uma cultura é inferior por ter determinados costumes diferentes aos do país dos alunos e professores, ou que não se sabe nem a língua materna, quiçá conseguirá aprender a língua estrangeira meta. Esse tipo de discurso muitas vezes é repetido pelos próprios professores de línguas, que não conseguem desconstruir alguns preconceitos velados que possuem, os quais, muitas vezes, os alunos acabam repetindo posteriormente.

O fato é que esses discursos são baseados em falácias e preconceitos. Qualquer discurso é produzido na experiência de cada comunidade com os aspectos locais e influenciados por discursos globalmente difundidos; não há cultura melhor ou pior, há diversidade de culturas. Um brasileiro nativo sabe, sim, falar português, tanto que se comunica todos os dias na língua, e tem plenas capacidades de aprender qualquer LE, que inclui também pensar criticamente sobre a língua aprendida. Essas temáticas são importantes inclusive para serem discutidas em sala de aula, a fim de promover desconstruções de preconceitos e mostrando sobre a forma de olhar para essas ditas “verdades” populares altamente difundidas.

A perspectiva do letramento crítico para o ensino de línguas concebe que não só os conteúdos linguísticos são importantes para o ensino, mas que a própria sala de aula é um espaço a ser problematizado já que o conhecimento é uma construção ideológica, a realidade não é definitiva e só é compreendida no seu contexto (MENEZES DE SOUZA; MÓNTE MOR, 2006, p. 117-8). Assim, desenvolver a consciência crítica no processo de aprendizagem de línguas é importante para que os alunos percebam que o que é “certo” ou “errado” em uma cultura, ou em uma língua, está intimamente ligado às relações de poder que são exercidas pelas pessoas que detêm os conhecimentos considerados prestigiados em uma sociedade.

Segundo Jordão (2013, p. 77)

O objetivo de se aprender uma LE pode ser caracterizado (...) como uma possibilidade imediata de se viver em um “terceiro espaço”, em uma situação de movimento constante entre procedimentos interpretativos e, portanto, também entre sentidos possíveis. Como explica Bhabha (2003, p.32), esse espaço, ou posição, estabelece uma relação de contiguidade, caracterizando-se por ser uma área de “vida intermediária”, [é,] nas palavras de Winnicott, um terceiro espaço de “variabilidade” social e psíquica, cuja agência e criatividade estão em experiências que dispersam ou “ligam o passado, o presente e o futuro”.

A aula de língua estrangeira serve, então, para colocar em prática os preceitos da perspectiva do letramento crítico, pois já tem como base o encontro de duas línguas e culturas diferentes entre si, que são atravessadas por diversas outras variedades de língua e culturas, em que o aluno passa por um processo de estranhamento do outro e a partir disso um estranhamento de si próprio enquanto situado em uma determinada cultura. Se pensamos no ensino de Espanhol, esse estranhamento se assevera, uma vez que há um número grande de países que falam a língua, muitas vezes, vistos como “exótico” em que o hibridismo de culturas com origens europeias, indígenas, africanas constroem a cultura latino-americana, que por vezes aproxima ou afasta o sentimento de pertencimento a essa cultura pelos brasileiros.

Moita Lopes (2003) cita três aspectos importantes para o ensino de Inglês na vida contemporânea que podem ser transportados para o ensino de línguas em geral: o primeiro é a construção de uma base discursiva para que o aluno consiga engajar-se criticamente nos discursos da língua aprendida, construindo novos significados para alterar os posicionamentos de exclusão; o segundo diz respeito ao desenvolvimento da consciência crítica em relação à própria linguagem, uma vez que ela envolve escolhas e possibilidades com os quais agimos e construímos o mundo; e o terceiro afirma a importância sobre o foco em temas transversais e questões interessantes para a vida na contemporaneidade. Esses conceitos estão intimamente ligados à forma como a perspectiva do letramento crítico vê a educação, sendo os objetivos

desse viés muito semelhantes aos que linguistas aplicados vêm colocando para o ensino de línguas.

O letramento crítico admite que, então, todos são capazes de construir significados e atribuí-los aos textos que nos constituem, ou seja, a agência faz com que os seres humanos possam narrar e ouvir os outros criticamente, acreditando que todos devem ser escutados e têm direito à narrativa (JORDÃO, 2015, p. 201). Isso implica, em sala de aula, que os professores não puguem que o conhecimento posto nesse espaço é melhor, mais sofisticado ou mais complexos do que os conhecimentos que não advêm dos conteúdos escolares (ibidem, 202), já que os mesmos estão ligados a uma ideologia dominante do que deve ou não ser ensinado em sala de aula, definindo certos conhecimentos em detrimento de outros.

Dessa forma, dar aula de LE sob esse viés implicaria tanto trazer a realidade do aluno que está em sala de aula, em toda a sua complexidade e em sua forma de construir significados, como em propiciar o embate com o diferente para que seja possível compreender o outro e a si mesmo, em um gesto agentivo em relação a própria vida e do mundo. As estruturas linguísticas fazem parte importante desse processo, mas aprendê-las exclusivamente não deve ser o objetivo único, já que sempre implicam em determinadas práticas que são construídas sócio-historicamente e não detêm formas “neutras” de construção de significado.

2.3 O Estado da Arte do Ensino de Espanhol sob o viés do Letramento Crítico

Contatou-se, na seção anterior, que os letramentos críticos são parte importante para pensar uma abordagem significativa e empoderadora para o ensino de LE no Brasil. Esta seção apresenta uma revisão bibliográfica sobre o ensino de E/LE no Brasil sob o viés do letramento crítico. Para tanto, foram usados três importantes plataformas de pesquisa: O Banco de Dissertações & Teses da CAPES, o Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico. Foram buscados, nesses bancos, pelas palavras chaves: letramento(s) crítico(s), ensino de Espanhol e ensino de língua Espanhola, sendo selecionados os resultados em que os resumos apontavam o protagonismo dos letramentos críticos para discutir, teorizar, investigar o tema explicitado.

A partir dos resultados, foram selecionados 2 artigos científicos publicados em revistas, 2 dissertações e um capítulo de uma coletânea organizada pelo MEC. Esses materiais foram lidos e sistematizados de forma a verificar questões que interessam para o ensino de E/LE usando o letramento crítico como abordagem teórica e/ou metodológica, buscando compreender: como se desenha o estudo feito pelos pesquisadores; como aborda o letramento crítico e o significado de criticidade; e quais os nichos para possíveis estudos para a área.

Esses trabalhos apresentam formas diferentes de abordar o ensino de espanhol e o letramento crítico. As pesquisas de Baptista (2010) e Pinheiro (2015) fazem discussões teóricas sobre o ensino de espanhol através do viés do letramento crítico, tendo em vista refletir sobre como essa abordagem é significativa para o ensino de LE. As de Codeglia (2016) e Nogueira (2014) analisam livros didáticos de Espanhol do PNLD (Plano Nacional do Livro didático) buscando pensar se os mesmos favorecem o desenvolvimento do letramento crítico em suas atividades com textos. Por último, a pesquisa de Pieri (2013) usa uma abordagem baseada no letramento crítico como forma de constatar se esse viés, quando utilizado em sala de aula, favorece o ensino de E/LE.

O trabalho de Baptista (2010) é um capítulo para uma coletânea do MEC sobre o ensino de Espanhol. Baseada nas ideias das OCEM, fazendo uma aproximação entre o letramento crítico e o ensino de E/LE. Nele, a autora reflete sobre como essa teoria tem a contribuir para o ensino de espanhol, uma vez que “(...)pressupõe promover ações concretas que levem os alunos a situar-se no mundo como sujeitos sociais e ampliar seu espírito crítico”. (ibidem, p. 122). Sendo assim, após a reflexão teórica, a autora propõe atividades de leituras embasadas nos princípios do letramento crítico.

Andando no mesmo sentido, a pesquisa de Pinheiro (2015) discorre sobre o ensino de E/LE para idosos, levando em consideração a perspectiva do letramento crítico. A pesquisadora baseia-se em sua própria experiência com aulas de Espanhol para esses tipos de sujeitos, afirmando e dando exemplos sobre como essa abordagem é capaz de “(...) promover o protagonismo social e cognitivo dos idosos” (Ibidem, p. 2). Para Pinheiro (2005), o letramento crítico proporcionaria uma melhoria na qualidade de vida daqueles que participam dos cursos de Espanhol, já que elevaria a autoestima, aumentando a socialização e aprimorando a capacidade cognitiva e a saúde mental dos participantes (idem).

O estudo de Codeglia (2016) é uma análise de exercícios de livro didático, pensando neles como propiciadoras ou não de letramento crítico. Como trata-se de um artigo científico publicado em uma revista da área de letras, a pesquisadora analisa apenas uma unidade do volume 1 da coleção *Cercanía Joven*, aprovada pelo PNLD. A escolha da coleção, segundo a autora, deu-se por ela mencionar explicitamente o letramento crítico como fundamento teórico-metodológico, uma vez que as OCEM o expõe como um dos principais objetivos para o ensino de língua.

Da mesma forma, a pesquisa de Nogueira (2015) é uma análise de livro didático, constituindo-se, no entanto, como uma dissertação para a obtenção do título de mestre. Como *corpus* foi escolhida toda a coleção *Síntesis*, buscando verificar se as atividades de leitura

davam suporte para a formação de um leitor crítico tal qual preconiza o letramento crítico. É importante ressaltar que a autora divide sua análise entre as perguntas que correspondem à leitura crítica e as que correspondem ao letramento crítico.

O último trabalho selecionado é a observação na prática do ensino de E/LE sob o viés do letramento crítico. A pesquisa de Pieri (2013) é um estudo de caso em um curso livre de espanhol, em que as aulas foram baseadas nos princípios do letramento crítico. Para a análise, a autora usou a triangulação dos dados coletados através das gravações em áudio das aulas, entrevistas e questionários, buscando verificar se é possível desenvolver um nível de letramento crítico que permita que sejam percebidas as intenções e ideologias dos textos, a partir de atividades feitas nos livros didáticos.

Quanto à forma como abordam o letramento crítico e a criticidade, em todos os textos os autores refletem primeiro sobre o conceito de letramento, utilizando para isso conceitos de Soares (1998), Street (1995, 2003), Kleiman (1999) entre outros. Sobre isso é importante ressaltar que, nos estudos analisados, os pesquisadores preferem utilizar autores mais antigos e consagrados no Brasil em detrimento de utilizar autores que teorizam mais recentemente sobre o tema ou trazem novas teorias para os estudos sobre letramentos. Os conceitos dos autores mencionados são muito importantes para pensar os letramentos, mas de cunho mais antropológico e pedagógico e, mesmo que utilizá-los seja imprescindível, temos atualmente muitos linguistas aplicados preocupados com conceitos de letramento voltado para a área de LE que enriquecem a discussão sobre assunto.

Sobre letramentos críticos, todos os autores assinalam para a sua importância enquanto prática em sala de aula que redefine a leitura como um movimento flexível, maleável e importante para ver a diversidade de processos de construção de sentidos que vão se modificar conforme os aspectos sociais, históricos e culturais que cada leitor traz enquanto sujeito. Outro aspecto muito comum é recorrer a pedagogia de Freire para compará-la com os letramentos críticos evidenciando as suas distinções. Ainda, é evidenciado, nas pesquisas, a diferença entre a leitura crítica e o letramento crítico, chegando a conclusão de que a diferença entre eles está na forma como o último tem interesse em criar novos discursos a partir das leituras feitas e refletir sobre as distintas ideologias como forma de despolarizar os discursos para assim transformar o mundo (NOGUEIRA, 2014).

Porém, os estudos deixam a desejar um pouco sobre o que significa ser crítico e ter criticidade nessa perspectiva, deixando ao leitor o papel de definir tais conceitos. Os trabalhos analisados não discorrem diretamente sobre o conceito de ser crítico nessa perspectiva, apenas o indicam como um dos objetivos para o ensino, como no exemplo: “Assumir no e para o ensino

de línguas e, em concreto, o do espanhol, uma função de tal natureza e relevância pressupõe promover ações concretas que levem os alunos a situar-se no mundo como sujeitos sociais e ampliar seu espírito crítico” (BAPTISTA, p. 122).

Os trabalhos aqui analisados fazem importantes reflexões para o ensino de E/LE e os letramentos críticos. É interessante perceber que a grande maioria dos estudos feitos no Brasil visando o ensino de línguas sob essa perspectiva de ensino estão voltados para (re)pensar o ensino de Inglês, tendo o Espanhol uma posição mais periférica. O ensino de Espanhol, então, ainda carece de estudos para pensá-lo desde uma perspectiva crítica, apontando inclusive quais os efeitos da globalização sob o idioma e seu ensino, como são as práticas bilíngues que o perpassam, como os seus discursos interagem e influenciam no contexto brasileiro, quais os preconceitos e estigmas criados sobre a língua em sala de aula.

Dessa forma, ainda há muitos caminhos e nichos a perseguir no que se refere a trazer a agenda dos letramentos críticos para as pesquisas preocupadas com o ensino de Espanhol: análises de mais livros didáticos, mais conceitualizações sobre a perspectiva e suas contribuições para o ensino de espanhol, mais pesquisa-ações. Também, novos temas, tais quais a fabricação de materiais de ensino, cursos de atualização de professores, investigações sobre a relevância na vida dos alunos que se expuseram a esse tipo de abordagem no ensino de espanhol, são nichos relevantes para a área.

Todos esses tipos de pesquisa trariam informações e contribuições importantes para pensar em uma abordagem significativa para um ensino crítico e empoderador de Língua Espanhola. É neste contexto que esta pesquisa se encaixa. Uma vez que há caminhos a ser explorados, tenta integrar as teorias aqui discutidas para pensar em como ela pode contribuir para o ensino Instrumental, tendo em vista que, muitas vezes, ele é negligenciado por ser entendido como uma abordagem estanque e defasada. Logo, pretendo mostrar que o Espanhol Instrumental é uma demanda bastante presente no meio acadêmico que necessita ser debatido e problematizado.

3 O ENSINO DE ESPANHOL INSTRUMENTAL

3.1 Ensino Instrumental

O ensino Instrumental de língua corresponde a uma prática social específica com a língua aprendida, ou seja, ela é usada para determinado objetivo. Dessa forma, tanto aprender espanhol para uma viagem, como inglês para negócio ou francês para leitura de textos, por exemplo, significa ter uma experiência instrumental com determinada língua. Esse tipo de abordagem de ensino surge após a segunda guerra e, no Brasil, ganhou *status*, principalmente, com o ensino de leitura em Língua Inglesa.

A abordagem Instrumental surge a partir da reconstrução da Europa, feita pelas mãos dos imigrantes; do contexto dos fortes avanços científico-tecnológicos dessa mesma época; da expansão da economia americana; e, mais tarde, da crise do petróleo (RAMOS, 2005, p.112). Esse ambiente fez com que os cursos de LE passassem a utilizar os objetivos específicos daqueles que os necessitavam para que, assim, pudessem atender a expansão do uso de distintas línguas no cenário laboral que se delineava na época (idem). Somado a isso, a Linguística também alterava suas diretrizes de estudo, deixando para segundo plano as visões de linguagem e ensino-aprendizagem estruturalistas e comportamentais e passando a pensar ambos sob uma nova perspectiva, o que acarretou em centrar o ensino de LE no aluno e em seus objetivos com a língua (RAMOS, 2005).

No Brasil, esse tipo de ensino confundiu-se com o ensino de leitura, já que a partir da metade da década de 70 O “Projeto Nacional de Inglês Instrumental” iniciou-se nas Universidades Brasileiras (PAIVA, 2000). A ideia que originou o projeto era estabelecer a leitura como foco principal dentro das quatro habilidades comunicativas, já que essa abordagem estava em voga na época (RAMOS, 2005, p.115). Segundo Paiva (2000), as pesquisas tinha como alvo inicial alunos de graduação e pós-graduação, com foco para leitura acadêmica.

Ramos (2005, p. 112) discute três princípios que embasam qualquer prática Instrumental com a língua: todo processo de aprendizagem deve focalizar o aluno e deve partir de suas necessidades; aprender língua significa desempenhar tarefas específicas; os conteúdos escolhidos devem ser direcionados para o uso que o aluno terá em seu contato com a língua. Esses princípios não parecem novidade na atualidade, já que linguistas aplicados discorrem sobre essas características há algum tempo. Porém, no contexto em que essa abordagem foi pensada, no auge do audiolinguismo e início da abordagem comunicativa, parecia bastante peculiar colocar no ensino de LE textos autênticos como material de aprendizagem, priorizar

apenas uma habilidade e utilizar também a língua materna como estratégia de ensino (ibidem, p. 115).

O Projeto Nacional de Inglês Instrumental, foi importante para pensar o ensino de leitura no Brasil. Segundo SCHLATTER (2000), antes do projeto,

(...) a leitura era vista como mero reconhecimento da representação gráfica de sons, prevalecendo as atividades de leitura em voz alta, seguida de perguntas e respostas em busca de uma reconstrução do texto mediada pela leitura exclusiva do professor. Graças às várias publicações e aos diversos seminários e cursos de atualização de professores de inglês, ampliou-se a compreensão do processo de leitura, reconhecendo-se o papel do leitor na construção do sentido e a importância da leitura crítica.

Sendo assim, colocar a leitura como foco principal de ensino fez com que a área pudesse avançar, no entanto acabou sendo levada, de forma errônea para o ensino básico. Isso se deu porque “vários professores secundários brasileiros abraçaram a idéia como uma opção cômoda, ‘pouco trabalhosa’ e de fácil controle disciplinar” (idem).

É importante salientar que essa pesquisa refere-se ao microcontexto universitário, em que a busca pela proficiência é uma demanda vigente. O ensino de línguas, que pondera todas as habilidades, não é uma realidade no ensino básico nacional, mas sim um privilégio de quem pode arcar com um curso de idiomas. Logo, cursos em que apenas a leitura é importante para o dia-a-dia dos que o procuram, principalmente por se tratar do mundo acadêmico, em que as leituras de textos científicos são requisitados, estruturam o contexto dessa pesquisa, já que a grande maioria dos acadêmicos chega sem nenhum conhecimento em LE e precisa desenvolver esse tipo de leitura para se manter na universidade. Em nenhum momento, afirmo que esse ensino deve ser levado para o ensino secundário, apesar de que a proposta dos materiais pode ser adaptada para tal.

Em um estudo sobre o ensino de Inglês Instrumental comparado com o ensino regular da língua Castro (2000, p.36) faz a seguinte observação:

Quanto ao ensino do Inglês instrumental, o que predominava era a heterogeneidade dos alunos tanto na formação específica do Inglês quanto em relação ao assunto que lhes interessaria mais. Contudo, todos tinham um objetivo em comum e imediatista: o de ser capaz de entender os textos acadêmicos pertinentes às suas áreas em curto espaço de tempo.

Sendo assim, a problematização desse tipo de ensino é importante, uma vez que as peculiaridades dos grupos que buscam pela proficiência em um idioma estrangeira modificam a forma como o professor maneja o curso de suas aulas. A busca pela instrumentalização, mesmo passando-se mais de 40 anos do projeto que o colocou como tendência no Brasil, ainda

é uma demanda de ensino nas universidades do país. Por isso, precisa ser revisitada já que, graças às suas propiciações, as TDIC permitem, e complexificam, "novas" articulações entre diferentes semioses, tornando críticas as fronteiras linguagens/ fronteiras semióticas e o próprio entendimento do que seja texto, fazendo com que a leitura seja muito distinta de 40 anos atrás. Ainda, as ferramentas digitais condicionam visões de mundo, possibilidades de agência, modos de fazer e modos de ser, construindo e modificando os sentidos a todo momento.

Por fim, é importante, novamente, frisar que o ensino instrumental de línguas corresponde a qualquer prática que envolva o ensino de línguas com uma finalidade específica. No entanto, não acredito que uma língua possa servir como um “instrumento”, tal qual uma faca é utilizada para cortar um legume, por exemplo, já que usar a língua para uma determinada prática social, inclui muito mais aspectos que tomá-la, usá-la e esquecê-la, como se a mesma fosse um objeto. O termo instrumental é usado, portanto, neste trabalho respeitando a tradição da Linguística Aplicada, mas compreende o processo de leitura como muito além do que a tradição instrumental remete a esse tipo de ensino. Logo, é necessário discutir, o que significa ensinar a ler em LE.

3.1.1 Ensinar a Ler em Língua Estrangeira

Ler em LE, como já mencionado, consiste em uma prática complexa, que demanda muito mais do que a mera tradução das palavras ou a junção de uma série de significados linguísticos. Ler é uma prática social em que conhecimentos linguísticos, socioculturais, históricos, entre outros são requisitados para a compreensão do texto, que pode variar. Segundo Schlatter (2009, p.12) “a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados”. Isso significa que ensinar a ler LE não é um ato simples e exige bastante do professor que assume essa tarefa, buscando inserir o processo de ensino-aprendizagem em plataformas que permitam ao aluno ter autonomia sobre o seu percurso de leitura, tendo contato com textos multissemióticos característicos do ciberespaço.

Mais do que leitores de espaços pré-digitais (Garcia Canclini, 2008), é necessário promover que os alunos sejam participantes das práticas letradas que ocorrem em um mundo conectado. Ensinar a ler em LE exige promover pedagogicamente o exercício de romper e deslocar com os significados. Para tanto,

As atividades propostas devem levar em conta o papel da LE na vida do aluno, de que forma ele já se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa LE pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas. Em última análise, aprender

a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão (SCHLATTER, 2009, p.12).

Essas propostas são muito importantes se pensarmos em como cada vez mais o mundo digital busca a inclusão de pessoas que se conectam em todos os lugares do mundo, ao mesmo tempo em que exclui quem não consegue participar de suas práticas.

Garcez (2008, p. 52, *apud* SCHLATTER, 2009), abordando os conceitos sobre uma educação em LE que vise a formação de um cidadão crítico, aponta quatro perguntas que se deve fazer durante o processo de leitura: “Quem sou eu nesse mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo?”. Essas perguntas ajudam a passar do que García Canclini refere-se como sair da conectividade indistinta, chegando até o pensamento crítico (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 24), pois permite que os leitores, ao terem contato com as LE, possam discernir os seus papéis na construção dos significados ao invés de simplesmente ater-se a somente o que os textos e suas particularidades linguísticas e culturais têm a revelar.

Logo, “ler é (re)agir criticamente” (SCHLATTER 2009, p. 13). Assim, todo o texto pressupõe um determinado trabalho que difere de qualquer outro texto. Em LE esse trabalho deve ser ainda mais árduo já que nem sempre o aluno está familiarizado com todas as dimensões e características que os textos lidos possuem. Um exemplo está na leitura de matérias de jornais *online*. No contexto nacional, os jornais consagrados já estão filiados a uma determinada ideologia que um leitor mais assíduo pode reconhecer facilmente. Na LE, as questões ideológicas e os discursos dominantes, nem sempre são visíveis aos alunos que não fazem leituras constantes na língua meta, sendo papel do professor promover caminhos para que os textos possam ser analisados de uma forma mais crítica, o que exige também do próprio professor enquadramento crítico frente a sua prática.

Uma questão pedagógica que deve ser levada em consideração no processo de ensino-aprendizagem de leitura em LE, é o fato de o leitor estar acostumado a construir significado conforme um nativo de sua própria língua. Isso significa que nunca deixa para trás a sua própria cultura, cabendo ao ensino de LE conseguir integrar e ver criticamente, como a sua visão de mundo o influencia a construir significados de determinada maneira, que difere do leitor ideal dos textos que entra em contato na língua meta. Assim,

Os textos e imagens vão existindo à medida que o leitor ou espectador os usam ou reinterpreta. Todo texto prevê seu leitor e não pode abrir mão dele: procura-o “gastronomicamente” para que tenha prazer, suspire ou chore, identificando-se com o que contam ou “com os fins estéticos”(…) (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 51)

Por isso, o leitor em LE precisa identificar quem é o leitor “ideal” para o qual o texto é feito, para entender a forma como o texto vai sendo construído. Para tal, precisa compreender como os sentidos vão sendo negociados pelo autor em relação aos seus possíveis interlocutores .

Para ajudar no processo referido acima, o professor pode e deve criar caminhos para que os alunos possam trilhar quando estão aprendendo a ler em LE. Porém, é importante lembrar que o meio digital propicia uma leitura bastante dinâmica, em que o aluno pode escolher de maneira autônoma o seu aprendizado. Isso significa que o professor não tem controle total sobre o percurso de leitura, ou quais os *feedbacks* que cada aluno vai ter, podendo, em um mesmo grupo, haver leituras bastante distintas. Sendo assim, diferentemente de ser o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, o professor é um facilitador, que rascunha o itinerário da aula, cabendo a cada aluno ser o protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Pensar o ensino a partir dessas perspectivas faz com que se repense também a forma como os materiais de ensino são abordados. Garcia Canclini (ibidem, p. 18) alega que

A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades econômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital. Insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços (...)

Logo, ensinar a ler também significa problematizar as próprias ferramentas em que a leitura está sendo feita, mostrando como o percurso de leitura na contemporaneidade passa pelas TDIC e a forma como elas propiciam um aprendizado mais autônomo e ramificado. Sendo assim, parece ser pouco relevante ater a leitura em sala de aula apenas a um papel, uma caneta, um giz, um quadro e um professor, já que fora desse contexto ela é muito mais dinâmica, fazendo com que práticas letradas em contexto de ensino de LE que visa apenas a era pré-digital seja excludente e pouco empoderador.

3.1.2 Ensino Instrumental de Língua Espanhola como Demanda de Ensino

O ensino de leitura emerge como um tema importante para pensar o ensino de língua correspondente ao meio universitário, estabelecendo-se como uma prática Instrumental por estar pautado através de objetivos específicos no ensino-aprendizagem de LE. A origem do

ensino Instrumental de Línguas está pautada em reconhecer os objetivos do aluno em consideração à LE que está aprendendo, assim como os contextos sociais em que a língua será requisitada ao mesmo (CELCE-MURCIA, 2001 *apud* TAKAKI, 2012). Nesse estudo, o problema surge a partir desse contexto de aprendizagem, em que a leitura feita no meio acadêmico também passa pelas especificidades dos alunos com a LE e sua importância nesses espaços.

García Canclini (2008, p. 57), fazendo referência a Germán Rey, aponta que “a única leitura que cresce, (...), é a que se faz na internet”. Somando o que foi dito ao fato de que a internet faz com que a leitura em outras línguas seja parte integrante do ciberespaço, ler textos em uma LE faz parte das práticas sociais que construímos no cotidiano (TAKAKI, 2012). É necessário um ensino específico que dê conta dos letramentos acadêmicos de LE, que podem ir desde fazer uma prova que garantirá comprovar a proficiência, passando pela leitura de textos científicos e literários, até ler textos multissemióticos, multiculturais e multimodais no e advindos do ciberespaço.

Pensando na leitura e compreensão de textos em LE como “uma prática social complexa” (TAKAKI, 2012), em que espaços, sentidos, práticas de letramento, entre outros, criam uma rede de significados e interações, que interligam os textos a outras práticas, tornando diversos autores presentes, é preciso rediscutir o Ensino Instrumental. O processo de ensino de leitura em LE também diz respeito a problematizar as práticas sociais existentes por trás do texto e de sua leitura, assim como, analisar as redes heterogêneas às quais pertencem e, dessa forma, construir significado em LE.

A prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – é uma das atividades de leitura em LE mais importantes do Brasil. O formato da prova é específico para perceber se os alunos possuem ou não aptidão para ler em Língua Inglesa ou Espanhola antes de adentrar as portas de uma IES brasileira. Logo, ter um nível de proficiência em uma das línguas é pré-requisito fundamental para concorrer a uma vaga no ensino superior. Isso faz com que, todos os anos, milhares de brasileiros participem de uma prática de leitura em LE, estabelecendo, através de critérios interpretativos e linguísticos, interações com gêneros discursivos produzidos na língua que optaram.

Outra prática que envolve leitura em LE são as provas de proficiência que comprovam níveis considerados aceitáveis de leitura para os estudantes de pós-graduação. Segundo a última estatística, feita no ano de 2014 pela GEOCAPES, há um total de 3.678 programas de pós-graduação no Brasil. Todos os anos esses programas abrem vagas para seleção de novos alunos. Um número significativo exige, como um dos critérios de entrada ou permanência no curso, a

apresentação comprovante de proficiência ou suficiência em LE, que pode fazer parte das provas de seleção do programa ou feita em qualquer IES. Apesar de o Inglês ser uma das línguas mais exigidas, muitos programas aceitam outras línguas como o Espanhol, Francês, Italiano.

A prova de proficiência realizada no dia 4 de novembro de 2015 pela Universidade Católica de Pelotas, por exemplo, reuniu um total de 126 inscrições homologadas, entre os números, 86 foram homologados para a Língua Inglesa, 36 para a Língua Espanhola e 4 para a Língua Francesa¹². Esses dados revelam em um número significativo de candidatos que buscam um certificado que comprove as habilidades de leitura em uma língua que não a materna. Os dados apresentados demonstram localmente a busca pela leitura em LE como um dos focos principais para esses estudantes.

O ensino Instrumental de leitura em Língua Espanhola aparece, atulmente, como uma demanda de ensino que se confirma através dos dados apresentados. Assim, cursos que priorizam essas habilidades são muito importantes para focalizar o objetivo maior que o aluno possui com a língua: seja ler textos multilíngues no ciberespaço, ler textos acadêmicos e literários na LE, fazer a prova do ENEM ou comprovar proficiência para a pós-graduação (práticas que muitas vezes podem mesclar-se entre si).

É importante ressaltar, porém, que ensinar a ler textos escritos não é apenas ensinar a decodificar o código escrito e/ou as intenções que o autor tinha com o seu leitor. Ensinar a ler significa dar a chance de ir em busca dos significados possíveis, aguçar a curiosidade sobre como as ideologias e relações de poder perpassam o texto, criar possibilidade para refletir sobre como a leitura também é construída pelo leitor em seu processo de leitura e como varia conforme o sujeito muda. Enfim, propiciar que, com o texto, o aluno consiga deslocar e romper com significados cristalizados a fim de, através do letramento crítico, empoderar-se diante da tarefa de ser leitor.

3.2 Algumas Considerações sobre o Ensino de Espanhol Instrumental

Ensinar a ler requer mais do que apenas a decodificação do idioma estrangeiro. Em relação à Língua Espanhola para falantes brasileiros, uma abordagem que focalize no código linguístico, parece ainda menos significativa, tendo em vista que esse código por si só é bastante parecido. Ler pequenos textos na língua-alvo, teoricamente, não ocasionaria grandes dificuldades para qualquer brasileiro, caso tomássemos a leitura como simples processo de

¹² Dados podem ser acessados em http://pos.ucpel.tche.br/ppgl/wpcontent/uploads/sites/4/2013/09/Homologacao_Inscricao_ProficienciaNovembro2015.pdf. Acesso em 16 de Abril de 2016.

tradução literal. Porém, essa não é a realidade. O espanhol possui gramática própria e, principalmente, significados construídos de formas muito distintas em relação aos brasileiros. Sendo assim, apesar da semelhança linguística, ela não é o suficiente para o entendimento do texto.

Além disso, algumas expressões que se parecem são usadas de formas diferentes por hispanohablantes, o que gera uma certa ruptura com os sentidos construídos. Na minha experiência como docente durante três semestres em um curso de Espanhol para leitura e compreensão de textos, pude perceber que meus alunos tinham algumas dificuldades no que concernia o uso de expressões idiomáticas da língua que estudavam. Frustravam-se ao traduzi-las de forma literal, demonstrando dificuldade para compreender, em seus contextos de uso, o que uma determinada expressão significava ou como um período inteiro, composto em uma ordem inexistente em Português, funcionava. Nem sempre uma explicação sobre a expressão ou o período era suficiente para a compreensão das expressões em questão, conseguindo fazê-la apenas depois que podiam apropriar-se de tais formas, conforme iam ganhando experiência na leitura em LE, interpretando as ideologias por trás delas.

Segundo Ramos (2005, p. 116) a expansão do ensino Instrumental no Brasil fez com que os docentes passassem a criar ou, pelo menos, adaptar os seus próprios materiais, uma vez que não existia no mercado de livros didáticos que suprisse a demanda de ensino existente. É importante lembrar que essa expansão deu-se em torno da Língua Inglesa. Trazendo para o contexto do Espanhol, essa realidade ainda é bastante parecida, já que até mesmo os livros que trabalham com E/LE para cursos regulares ignoram as especificidades dos falantes de Português brasileiro, deixando de lado que as atividades para esse público podem começar com textos maiores, mais complexos, sem precisar explicitar algumas particularidades que seriam necessárias para aprendentes com outras línguas maternas.

A partir disso, é importante pensar o ensino de Espanhol Instrumental como prática social, em que a leitura é vista “(...) como construção de posicionamentos ideológicos e políticos e não como meras interações entre autor, leitor, texto e contexto” (TAKAKI, 2012, p. 978). Se olharmos para a América Latina como um todo, parece bastante importante saber (pelo menos ler) a língua dos países que estão a nossa volta. Os textos em Língua Espanhola chegam no Brasil a todo o momento. Participar de um curso de leitura e compreensão de textos deve significar aprender a olhar para o outro tanto em suas semelhanças como em suas diferenças, criando empatia por suas culturas, crenças, ciências, conflitos, políticas, tornando-se um cidadão mais crítico e apto a viver com os conflitos.

Ramos (2005) cita alguns mitos sobre o Inglês Instrumental no Brasil que trago também para discutir o Espanhol com tal viés. O primeiro diz respeito ao fato de que o instrumental corresponde apenas à leitura. Esse mito explicita como essa abordagem se confundiu com o ensino de leitura no país, sendo desconhecido muitas vezes que qualquer curso que tenha um objetivo específico com a língua também é um curso de tal natureza. Ainda, é possível ver como a “leitura” é vista de forma estanque no senso comum, havendo um certo preconceito, principalmente, pelos professores de Espanhol, que insistem em dividir o ensino de língua em 4 habilidades e constroem suas aulas divididas em momentos diferentes para cada uma delas, cabendo à prática de leitura a falta de dinamicidade quando comparada a outras competências.

A partir disso, chega-se ao segundo mito retratado por Ramos (2005) em seu estudo: Instrumental trabalha apenas uma habilidade. O ensino discutido aqui não tem por princípio trabalhar com uma característica da LE. Na verdade, tem como objetivo oferecer oportunidades de engajamento em práticas de letramento que serão utilizadas na vida de quem busca a instrumentalização. Pensando no que vem sendo discutido sobre leitura, não se pode dizer que ler é uma única competência, pois exige mais do que isso. Trazendo para o ensino de leitura em Espanhol e os textos multimodais e multissemióticos que são produzidos na língua nos meios digitais, é impossível desenvolver a leitura sem também ser letrado visualmente, sonoramente, multimodalmente, etc. Por isso, não há como afirmar que o ensino Instrumental de Espanhol prezaria por uma única competência, já que esse processo exige muitos outros letramentos.

Outro mito trazido por Ramos (2005) é colocar que, nesse viés de aprendizagem, é vetado o uso de dicionário, não é recomendável o ensino explícito de gramática, assim como é obrigatório o uso do Português (idem). Em um trabalho feito por Takaki (2012), a autora relata uma experiência com o Inglês Instrumental para estudantes universitários em que o uso de dicionário bilíngue é incentivado como forma de inferir sobre os significados que estão nos textos e refletir sobre as formas de construção das acepções feitas pelos dicionários. Logo, mostra a importância do uso desses objetos na perspectiva dos letramentos críticos. O arcabouço de palavras e seus sentidos estándares da LE, também servem para exercer o pensamento crítico acerca de como as palavras possuem certos significados canonizados e como eles podem vir a ser usados à favor de quem os escolhe para a manutenção dos sentidos já cristalizados.

Quanto ao ensino de gramática e o uso da Língua Portuguesa, acredito que essas sejam questões que aparecerão conforme o andamento do grupo. Em espanhol, não há grandes problemas em já começar as aulas falando a língua, mesmo com grupos iniciantes, devido à similaridade com o Português, mas o aparecimento destas dificuldades dependem das especificidades da turma e de seu nível de fluência, já que o uso da língua materna também é

um recurso importante para a aprendizagem da língua meta. O mesmo vale para a gramática, que pode ser dada de forma explícita, em alguns momentos, se o professor ver em seus alunos a necessidade utilizá-la para a compreensão de um texto específico, afinal não há como ensinar língua sem gramática (RAMOS, 2005, p. 117). Não há, então, regras estabelecidas para o uso ou não desses recursos. O processo de ensino-aprendizagem deve ser negociado em cada caso, sendo essa uma característica fundamental do tipo de ensino discutido aqui.

O quarto mito é relativo à prerrogativa do aluno possuir conhecimento em nível básico do Espanhol para poder participar de um curso instrumental. Sobre isso, a autora afirma que a noção de nível básico é muito relativa, visto que o domínio do idioma vai depender do contexto em que a língua é utilizada por cada um. Entender que há um nível pré-estabelecido de conhecimento da LE é “uma concepção totalmente contrária ao Instrumental” (RAMOS, 2005, p. 117), já que ele não pretende julgar se o conhecimento prévio dos alunos é suficiente para participar de determinados cursos, mas auxiliá-los em suas intenções com o idioma. O texto continua afirmando, também, que muitas pessoas pensam que essa abordagem é por si só “manca”, já que é vista como “(...) totalmente pragmática, utilitária e, nesse sentido, não pode levar em conta o indivíduo como um todo” (ibidem, p. 118).

A visão sobre o Instrumental no senso comum fez com que esse tipo de abordagem ficasse marginalizada no contexto das pesquisas que abordam o ensino de Língua Espanhola, que ainda insistem em usar o enfoque comunicativo como único para a aprendizagem de E/LE. Ouso afirmar, através das pesquisas e congressos que tenho acompanhado, que a área tem ficado para trás quando comparada com a Língua Inglesa, que já problematiza o ensino de línguas no Brasil em um cenário mais globalizado, mais digital e mais crítico. Por isso, acredito que trazer a agenda dos letramentos para o ensino de leitura de textos em Espanhol tem a contribuir, ao ponderarmos o ensino de LE como uma forma de trazer à tona, aos alunos universitários, a problematização da pluralidade de formas de construir significado e como o conflito é importante para as suas práticas no dia-a-dia.

A academia tem sido local de disputas ideológicas constantemente e, muitas vezes, é possível perceber a falta de empatia e tolerância com o diferente, havendo uma quebra entre grupos ideológicos que resistem em construir algo juntos, sem tentar destruírem-se mutuamente. Atualmente, devido aos conflitos de ordem política no contexto nacional, tenho percebido que o meio universitário tem se separado entre direita e esquerda, e que há uma falha em aceitar que existem opiniões que divergem, mas não por isso são necessariamente antagônicas. Sendo assim, a perspectiva do letramento crítico, dentro de um curso de instrumental que, na grande maioria das vezes, é constituído por um grupo heterogêneo de

pessoas advindas de diversos cursos, e com posicionamentos ideológicos distintos, pode contribuir para o desenvolvimento da empatia e da tolerância com o outro, em que o letramento crítico é pré-requisito para uma educação linguística cidadã.

A perspectiva do letramento crítico no ensino de Espanhol Instrumental, então, contribui para pensar na leitura de uma forma diferente da que vem sendo trabalhada na área. Demonstra que a leitura é um processo dinâmico, uma vez que diversos caminhos são postos no processo que se ramifica ainda mais com as TDIC (TAKAKI, 2012, p. 977). Ainda, problematiza o ato de ler em toda a sua complexidade, questionando os sentidos ditos como “verdades”, as formas com as quais o texto é construído, discutindo sobre como os propiciamentos das tecnologias em que são veiculados interferem no processo de leitura. Visando um ensino, crítico, transgressor e empoderador de E/LE, este trabalho se propõe a trazer a problemática exposta neste capítulo para pensar em materiais de ensino que possam assumir o caráter cambiante e flexível das práticas de letramento dos ambientes digitais, assumindo o compromisso com uma educação mais crítica e empoderadora.

4 CRIAÇÃO DOS MATERIAIS DE ENSINO

4.1 Considerações sobre o Processo de Criação de Materiais de Ensino

O ensino de línguas tem como tradição a adoção de materiais que facilitam o processo de aprendizagem. Materiais de Ensino são gêneros que organizam o que é a sala de aula, servindo, na teoria, como suporte didático para a realização de atividades e exercícios na língua meta. Neste trabalho, opto pela nomenclatura de Materiais de Ensino em detrimento de materiais didáticos, pois este último é, em muitos casos, associado com o uso do livro didático, fazendo alusão a uma forma mais tradicional de ensinar língua, padronizando os materiais para todo e qualquer contexto. Filiando-me às ideias de que o professor também é designer (KALANTIZIS & COPE, 2010) dos seus materiais e que o processo de ensino deve pregar pela autonomia dos alunos em seus processos de aprendizado, cabendo ao professor o papel de facilitador, assumo essa nomenclatura como forma de me desvincular de qualquer abordagem que possa remeter ao uso sistemático e generalizador de Materiais para o ensino de LE.

Leffa (2008), assume a produção de Materiais de Ensino como uma “uma seqüência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”, sendo que esse processo pode ser feito de várias formas e conter diversas etapas que variam em tamanho e número. Pensando em maneiras não-lineares de leitura na internet, a exemplo do hipertexto, proponho uma forma mais aberta de Materiais de Ensino e, conseqüentemente, reorganizar a natureza discursiva dos gêneros que são comuns nas práticas pedagógicas, através de uma estrutura menos fechada em que os alunos possam escolher o percurso que desejam fazer conforme vão desenvolvendo os exercícios e atividades. Porém, isso não significa a falta de fundamentos pedagógicos para nortear a proposta que trago.

Schlatter (2009, p.14-16) indica, baseada nos Novos Estudos de Letramento, critérios para a seleção e criação de materiais:

- Os temas norteadores devem ser de relevância social e estar acordo com as situações de comunicação relevantes às temáticas escolhidas;
- Os textos selecionados precisam ser coerentes com os diversos usos da língua conforme o eixo temático delimitado;
- A habilidade a ser focada necessita ser decidida a partir dos gêneros discursivos e dos textos selecionados, integrando momentos de compreensão e de produção;
- A elaboração das atividades tem de propiciar o uso da língua e ser planejada em diferentes etapas conforme o andamento da tarefa.

- O uso de materiais autênticos¹³ é imprescindível para a contextualização do uso da LE;
- As atividades devem ser elaboradas com diferentes propósito do uso da LE, envolvendo diferentes posições de enunciação e interlocutores;
- Os aspectos culturais e as representações do outro necessitam ser propostos como forma de promoção da compreensão intercultural;
- O sentido precisa ser preconizado como forma contextualizada de compreender a prática dos recursos linguísticos;
- A reflexão sobre a língua e suas diferentes possibilidade de co-construção de gêneros discursivos necessita fazer parte das atividades, dando ênfase para a diversidade dessas práticas;
- As propostas têm de ir para além do contexto de sala de aula, relacionando o que foi aprendido com o mundo do educando.
- A avaliação dos materiais deve ser constante.

Essas orientações servem de referência para selecionar e criar as atividades em todos os deslocamentos que proponho mais adiante. Tomo, ainda, como base teórica os seis critérios estabelecidos por Duboc (2015), discutidas no capítulo 2: “experiência com o conhecido”, “experiência com o novo”, “conceituações”, “conexões locais e globais”, “expansão de perspectiva” e “transformação”. Eles são usados como parâmetros para pensar e discutir a criação de materiais de ensino de Espanhol Instrumental, como forma direcionar o processo, fazendo cada exercício a partir das teorias de letramento e letramentos críticos abordadas anteriormente. Para empreender a discussão sobre os possíveis caminhos para a criação desses materiais, crio os meus próprios como base para discorrer sobre esse processo, fazendo uma transposição entre a teoria e a prática.

4.2 Criação de Materiais: a Proposta

4.2.1 Tema Norteador

A primeira etapa para a criação de materiais é pensar um tema norteador que embase toda a proposta (SCHLATTER, 2009, p. 14). Esse tema, para alcançar os propósitos do projeto educacional do letramento crítico, deve ter relevância social, tendo a transversalidade como característica importante e trazendo a problematização para o espaço da sala de aula (TILIO, 2013). A escolha do tema é muito importante para o trabalho com o letramento crítico, que deve

¹³ Existe uma discussão na área de ensino de línguas sobre o que qualifica um material de ensino como autêntico. Nesse momento, eximo-me dessa discussão, assumindo que materiais autênticos são aqueles que não passam pelo processo de edição.

atravessar o cotidiano das pessoas, que toque suas sensibilidades e seus sentidos. Portanto, trago como tema norteador “Mulheres, Feminismo e América Latina”, um tema polêmico que alcança esses objetivos.

Os estudos de gênero foram importantes para os estudos culturais ao começarem a questionar e desestabilizar tanto os processos de opressão, como os de identidade, trazendo à uma forma híbrida de saberes (OLIVEIRA, 2010, p. 26). Sendo assim, a teoria feminista habita espaços de interstícios (idem), ou terceiros espaços (BHABHA, 2009) e é “particularmente útil para compreender e ler um mundo onde se perdeu a ilusão da estabilidade identitária e onde a diversidade precisa de lentes mais afinadas e sofisticadas para ser percebida” (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Além disso, o feminismo vem ganhando cada vez mais adeptas, principalmente com a sua popularização nas redes sociais, sendo um tema bastante atual e bastante explorado em textos que circulam nesses espaços, principalmente aos que dizem respeito à violência de gênero nos países latino-americanos. Faço o recorte da América Latina, pois, como professora de Espanhol, acredito que a identidade latino-americana e os problemas que são recorrentes em seus territórios, principalmente os que advêm das violências estabelecidas, da física à simbólica, pela estrutura patriarcal das sociedades, é um tema bastante atual e importante para trabalhar com brasileiros, sendo a aula de Espanhol um ambiente bastante favorável para tal temática.

Estando em sala de aula, pude perceber, assim como relata Lessa (2010), que os discursos que os alunos trazem são extremamente homogeneizantes, de uma América Latina exótica e negativa, em que o sentimento de pertencimento do brasileiro a essa realidade é inexistente, como se o Brasil não fizesse parte social, política e historicamente desse contexto. Existe uma invisibilidade da América Latina (idem) no ensino de E/LE que é reflexo de como os discursos colonizadores são fortemente difundidos no Brasil. Lessa (2010, p. 2014) resume essa problemática da seguinte forma:

Dar visibilidade aos povos latino-americanos e suas culturas, à diversidade cultural, às narrativas e discursos não hegemônicos corresponde a uma postura ética e política do professor – contra a ideia do pensamento único de uma globalização excludente. A visibilidade da América Latina na sala de aula de E/LE pode contribuir para o desenvolvimento da consciência sócio-histórica dos alunos, a descolonização de saberes e o conhecimento de outras versões da história, a sensibilização e a construção de uma ética voltados para a justiça social, o reconhecimento da diversidade cultural e o respeito às diferenças, um projeto de integração latino-americana

Portanto, trabalhar a temática de gênero, pensando no cenário latino-americano, é relevante para o ensino de E/LE com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico. Por si

só, o tema norteador escolhido para esta proposta é fruto de problematizações, rupturas, deslocamentos e desestabilizações com as formas cristalizadas de construir sentido, já que tanto as teorias feministas como a construção da identidade latino-americana foram, e são, constituídas em/por terceiros espaços, em que a compreensão da diversidade foi, e é, crucial para as suas existências. Por isso, é um tema bastante atual, que faz parte dos espaços em que o público ao qual me volto está comumente engajado através de práticas de letramento.

4.2.2 Deslocamentos

Crio, a partir do trabalho pedagógico com o letramento crítico, uma estrutura que reespecializa o processo de aprendizagem, vista com a metáfora de deslocamentos. No escopo deste trabalho, essa metáfora refere-se, como um movimento de desterritorialização (SCHEIFER, 2014b), que significa tentar promover com que se possa ir de uma posição enunciativa a outra no intuito de desarticular uma rede de sentidos pré-estabelecidos. O objetivo dos deslocamentos é tentar oferecer a possibilidade de trabalhar a inter-relação de diferentes perspectivas sobre um mesmo tema e serão a base para a proposta de criação de Materiais desta pesquisa. São propostos 4 tipos diferentes de deslocamento, tendo como embasamento teórico a perspectiva do letramento crítico: deslocamento de âmbito temático, deslocamento local/global, deslocamento de posição de sujeito e deslocamento contextual. Cada deslocamento empenha-se na tentativa de criar/promover/incitar rupturas em sentidos cristalizados.

É importante ressaltar que essa série de materiais busca favorecer rupturas com o *habitus* interpretativo (MONTE MÓR, 1999), promovendo o exercício da suspeita nas diferentes formas de se colocar um mesmo tópico. Sendo assim, não é papel do professor, nesta proposta, fazer questionários que esgotem os sentidos textuais, mas produzir perguntas que possibilitem aos alunos buscarem informações no texto e para além dele, de modo que construam o seu próprio percurso de significação, isto é, a sua própria forma de deslocar e construir sentidos.

Reconheço que os textos escolhidos oferecem diversas possibilidades de interpretações e rupturas; porém, nos materiais apresentados na sequência, as tarefas estão organizadas de forma integrada com os objetivos de cada deslocamento. Todos os materiais foram construídos para serem acessados em dispositivos digitais conectados à internet como computadores e os próprios *smartphones* dos alunos, já que foram criados tendo em vista o perfil de aluno com o qual trabalhei anteriormente, em uma instituição que oferecia acesso à internet.

Pensando em toda a discussão feita sobre a linguagem na contemporaneidade, no capítulo 1, parece-me segregador não utilizar as TDIC como espaço para a construção e aplicação desses materiais, uma vez que o engajamento das pessoas com atividades letradas, de modo geral, dá-se prioritariamente nesses espaços. Por outro lado, reconheço que, em certa medida, priorizar tais contextos, faz com que os materiais também sejam, em certa medida, excludentes, já que voltam-se para indivíduos que estão conectados. Não excluindo essa problemática, opto por utilizar esses espaços, como forma de responder às demandas atuais para o ensino de LE, exploradas anteriormente neste trabalho.

Ao analisar algumas plataformas e aplicativos para oferecer os deslocamentos aos alunos, percebi que esses tipos de espaços de aprendizagem tendem a estabelecer um percurso de aprendizagem linear que não corresponde com os efeitos que gostaria de promover nos meus materiais, e, em alguns casos, não são gratuitos, limitando os usuários ou não permitindo a reutilização dos materiais. O Prezi, portanto, foi escolhido porque parecia mais adequado para quebrar com a linearidade de atividades para o ensino-aprendizagem de LE, pois oferece a possibilidade de múltiplas entradas acerca de um mesmo tema.

Dentro das escolhas de aplicativos possíveis, adaptei o Pezi para os materiais que trago na sequência, pois parecia a mais adequada para os fins pedagógicos e estéticos que busquei estabelecer nos meus materiais. Sendo uma ferramenta gratuita e que oferece a opção de reutilização desses materiais, pode ser usada por qualquer um que queira fazer as tarefas, assim como para quem deseja adaptá-las para a sua sala de aula.

Logo, na tentativa de adaptar uma ferramenta para os meus objetivos, dei uma nova virtualidade para o Prezi. Apesar de ser um aplicativo para apresentação, dá para o aluno a possibilidade de escolher qual atividade quer fazer primeiro com o auxílio do mouse, dar zoom e afastar em qualquer parte da apresentação, além de possibilitar a visão integral de todos os materiais clicando no ícone em formato de casa no lado direito da tela. Sendo assim, estabelece novos territórios de ensino, respondendo à ideia de reterritorialização dos letramentos críticos de das formas de construir significado que trago com a concepção teórica estabelecida neste trabalho. Pensando nisso, cada série de materiais é introduzida pelas seguintes instruções:

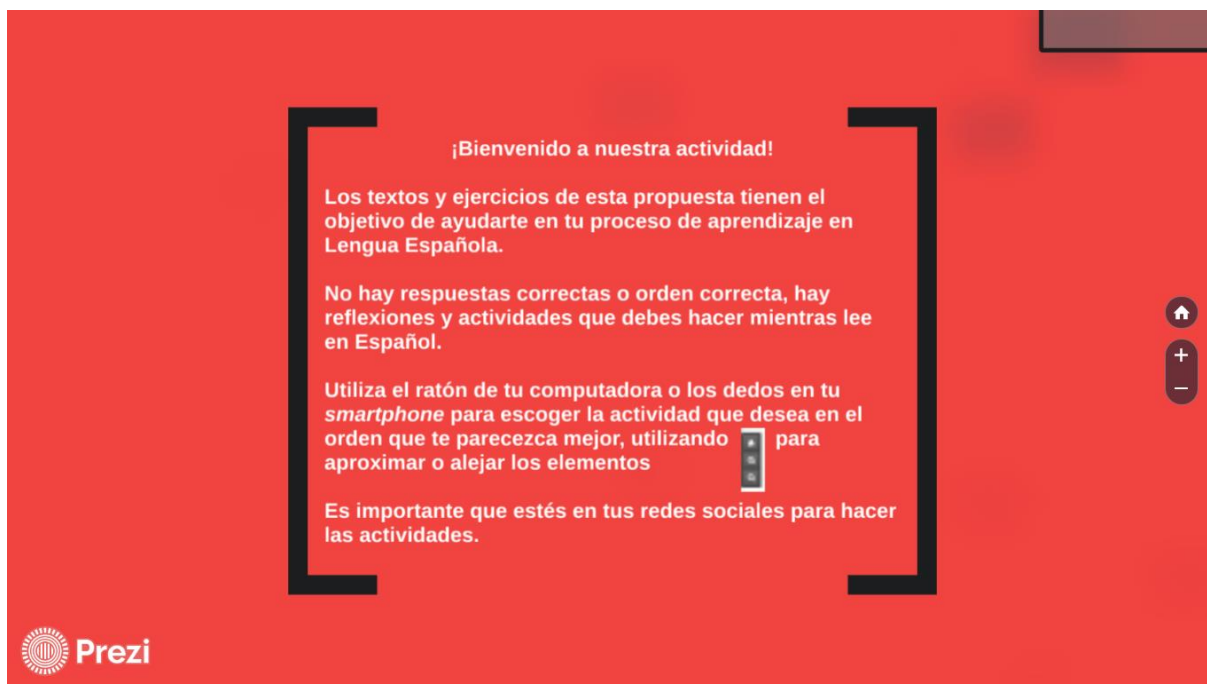


Figura 6 - Instruções Iniciais dos Deslocamentos

4.2.1.1 Deslocamento de Âmbito Temático

O objetivo geral deste deslocamento é fazer o aluno perceber como um mesmo tema pode ser abordado de maneiras distintas conforme a natureza ideológica e política de cada contexto. Para tal, foi escolhido o aborto, relacionado ao tema norteador (Mulher, Feminismo e América Latina), como eixo desse deslocamento. A ideia é que se consiga ver o aborto partir de diferentes interfaces, de modo a romper com tomadas binárias do tipo “ser contra ou à favor”, que não chegam a relativizar e a problematizar essas opiniões, propondo a transversalidade de tema, de modo a expandir o horizontes de sentidos acerca do aborto.

Reconheço que existe uma infinidade de questões que podem ser exploradas dentro de um mesmo assunto, a fim de promover um deslocamento de eixo temático. Portanto, cabe ao professor fazer escolhas, tendo claro os ganhos e perdas de cada uma delas. O exercício de selecionar os textos conforme um determinado grupo e o objetivo com o deslocamento deve fazer parte das escolhas dos âmbitos temáticos empreendidas pelo professor no momento da produção de materiais. No caso aqui construído, as interfaces para abordar essa temática foram escolhidas conforme as suas relevâncias para o eixo, uma vez que as discussões sobre aborto são, geralmente, atravessadas por questões jurídicas, de gênero, médicas e religiosas.

Para discutir este deslocamento, preparei uma série de materiais que podem ser acessados no link: <<https://prezi.com/heqj8zwcgcopy/deslocamento-de-ambito-tematico/>>.

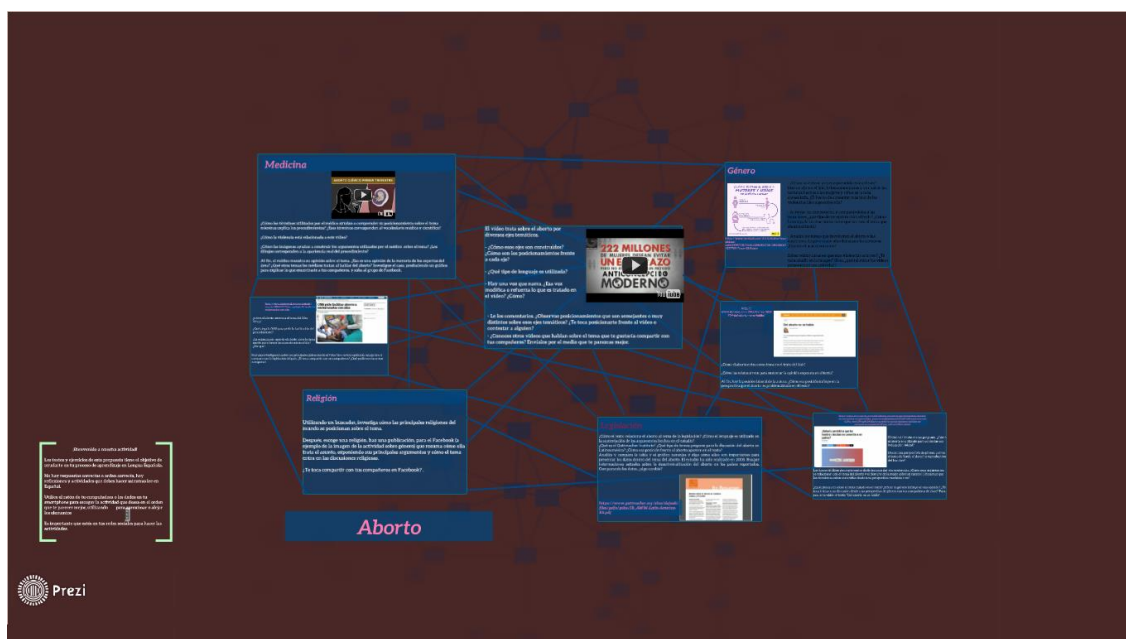


Figura 7 - Tela Inicial do Deslocamento de Âmbito Temático

A figura 7 mostra a tela inicial dos materiais construídos no que se refere à proposta de trabalho com o deslocamento de âmbito temático. Optei por colocar um retângulo que retrata o aborto desde uma perspectiva mais geral, localizado ao centro, três retângulos em que os títulos “Medicina”, “Género”, “Religión” e “Legislación” indicam os subtemas em que o aborto será tratado e três retângulos menores que mesclam os subtemas indicados nos títulos maiores. É importante destacar que, apesar de a organização desses retângulos ter sido feita dessa forma, ela não restringe o roteiro do aluno pelas atividades, sendo responsabilidade de quem a faz delimitar a ordem que vai orientar o seu aprendizado.

Este deslocamento, assim como os outros, usa os textos que fui encontrando ao longo do meu percurso enquanto usuária e leitora das redes sociais, assim como as pesquisas que fiz sobre a temática após delimitá-la. Por isso, a escolha dos temas deve basear-se também na vivência do próprio professor com os textos em seu cotidiano extra-classe, em sua própria atividade de leitor-professor, selecionando o que pode vir a ser um material que venha a contribuir com uma aula futura e percebendo as particularidades da linguagem utilizada nas TDIC.

El vídeo trata sobre el aborto por diversos ejes temáticos.

- ¿Cómo esos ejes son construídos? ¿Cómo son los posicionamientos frente a cada eje?
- ¿Qué tipo de lenguaje es utilizado?
- Hay una voz que narra. ¿Esa voz modifica o refuerza lo que es tratado en el vídeo? ¿Cómo?
- Lee los comentarios. La posiciones presentadas ¿son semejantes o muy distintas de los ejes del vídeo? ¿Te toca posicionarte frente al vídeo o contestar a alguien?

¿Conoces otros vídeos que hablan sobre el tema que te gustaría compartir con tus compañeros? Envíalos por el medio que te parezcas mejor.




Figura 8 - Atividade sobre Diferentes Perspectivas Temáticas do Aborto

A atividade que se encontra no retângulo central desse deslocamento, na figura 8, convida o aluno a assistir um vídeo no youtube chamado “Aborto en el mundo”, em que é explicado de diferentes perspectivas temáticas relevantes como o aborto pode ser caracterizado. Tendo isso em vista, a primeira pergunta pede para que o aluno identifique esses temas e relacione como os posicionamentos são postos a partir da forma como o texto vai se construindo. As duas perguntas que seguem estão interessadas em promover uma reflexão de nível linguístico sobre o que aparece no vídeo, questionando tanto como a linguagem é utilizada dentro dele, como os efeitos que pode perceber sobre voz que está narrando.

Já as duas perguntas localizadas na parte inferior ao vídeo, têm como objetivo fazer o aluno posicionar-se sobre o que refletiu, contribuindo para o discussão estabelecida nessa rede, como também convida-o a partilhar de suas próprias experiências com a temática enquanto usuário dessa e de outras redes sociais. Sendo assim, a atividade aqui proposta é produzida, principalmente, a partir de três pontos discutidos por Duboc (2015: (1) “conceituações”, pois leva o aluno a refletir sobre a linguagem e as formas como ela é construída, assim como sobre alguns posicionamentos que o próprio texto traz, estabelecendo, pela linguagem, diferentes formas de sustentá-los; (2) “prática “transformada”, porque convida o aluno a fazer parte dessa rede, posicionando-se e estabelecendo-se enquanto produtor de significado; (3) “prática situada”, já que pede para que o aluno relacione o que vê com outros materiais que já conhece ou que fazem parte do seu cotidiano.

Ainda sobre essa atividade, é importante marcar que é feita a partir de um gênero bastante comum nas redes sociais, um vídeo narrado que combina diversas modalidades, e que

está ligado a esse deslocamento por mostrar o aborto em diversos âmbitos temáticos. Essas relações permitem uma atualização do sentido de aborto em outras esferas enunciativas. Por exemplo, no discurso da igreja, aborto é pecado; no discurso jurídico, é crime em boa parte dos casos; no discurso das feministas, é direito sobre o corpo e a paternidade.

O vídeo é construído por um posicionamento que se filia a um tipo de ideologia, percebida através da forma como ele relaciona aspectos visuais, linguísticos, imagéticos, etc. Isso significa que ele toca em questões da multimodalidade que importam, na medida em que uma modalidade de linguagem vai, não apenas amparando a outra, mas reforçando, atualizando, atenuando sentidos. Esse processo é o que interessa mostrar ao aluno a fim de que ele perceba como o aborto vai sendo conceitualmente construído.

Legislación

¿Cómo el texto relaciona el aborto al tema de la legislación? ¿Cómo el lenguaje es utilizado en la sustentación de los argumentos hechos en el estudio?

¿Qué es el Guttmacher Institute? ¿Qué tipo de temas propone para la discusión del aborto en Latinoamérica? ¿Cómo su posición frente al aborto aparece en el texto?

Analiza y compara la tabla y el gráfico naranjas y di cómo ellos son importantes para presentar los datos dentro del tema del aborto, a través de un resumen.

El estudio ha sido realizado en 2008. Busca informaciones actuales sobre la despenalización del aborto en los países reportados. Comparando los datos, ¿algo cambió?

https://www.guttmacher.org/sites/default/files/pdfs/pubs/IB_AWW-Latin-America-ES.pdf

En Resumen

Hechos sobre el aborto en América Latina y el Caribe

INCIDENCIA DEL ABORTO

- El número estimado de abortos que ocurren anualmente en América Latina aumentó ligeramente entre 2005 y 2008, de 4.1 millones a 4.4 millones.
- La tasa anual de aborto se mantuvo estable entre 2005 y 2008, aproximadamente en 31-32 abortos por 1,000 mujeres en edad de tener hijos.
- De las 14.4 millones de abortos realizados en la región en 2008, el 93% fueron inseguros. 7.6 millones de los abortos fueron inseguros. Más de la mitad de los abortos en América Central y México son seguros.
- En 2008, la tasa anual estimada de abortos por 1,000 en América del Sur y 39 por 1,000 en el Caribe.

INICIACIÓN DE ABORTOS CLASIFICADA

• Según encuesta realizada a nivel nacional de la salud materno-infantil del tema en Colombia, Guatemala, México y Perú, las mujeres que hacen abortos recientemente muestran un alto nivel de satisfacción con sus decisiones, muchas de las cuales se toman durante el embarazo, o a mediados del mismo, que generalmente parecen asociarse con las mujeres que expresan intención de abstenerse de abortar cuando se les realiza preguntas, o recientemente se comprometen a tener hijos, o están embarazadas, pero no quieren el aborto.

• El aborto con medicamentos es usado por un número creciente de mujeres de menor edad en la mayoría de países de la región de la América Latina y el Caribe. El uso de un método de planificación familiar como el DIU, el condón, el DIU, el diafragma, el coito interrumpido, el aborto con medicamentos, el aborto con aspirina y el aborto con aspirina y acetaminofén.

• Las mujeres en desarrollo muestran a menudo inseguras y promueven la educación sexual. Estas las mujeres que muestran que han tenido un aborto, la proporción que expresan intención de abstenerse de tener más hijos es mayor que la del grupo control que no ha tenido un aborto (2005, n=2008).

Figura 9 - Atividade Aborto e Legislação

A atividade proposta com o tema legislação, na figura 9, tem como objetivo trazer para os materiais um gênero acadêmico que é comum nas práticas universitárias de letramento. Para encaixar-se no deslocamento de âmbito temático, a ruptura com o círculo interpretativo é proposta usando o tema, a linguagem, as tabelas e os gráficos trazidos no texto como forma perceber diferentes recursos semióticos na construção de distintas formas de construir significação sobre o aborto. Para tal as duas primeira perguntas estão direcionadas com vistas a uma leitura mais abrangente em que o aluno possa relacionar como o aborto é trazido, se a linguagem é parte importante para o texto acadêmico, assim como discorrer se os discursos do Instituto ao qual o texto filia-se influenciam na forma em que os dados são trazidos.

O contexto ao qual proponho essa atividade é universitário, sendo assim, não há como deixar de lado alguns gêneros que são exclusivos desses meios. Nesse ambiente, é comum a solicitação de leitura de textos acadêmicos que contêm elementos estatísticos e linguagem técnica específica, sendo solicitada a escrita de resumos e análise de gráficos. Pensando nisso, proponho a escrita de um pequeno resumo, levando em consideração o cenário que o aluno para quem construo os materiais está envolvido, tendo a pretensão de olhar para esses dados estatísticos de uma maneira mais crítica, ao conseguir fazer uma análise contrastiva entre argumentos verbais e verbo-visuais.

Por último, é feito um convite para que o acadêmico busque informações atuais, podendo comparar se há algum avanço ou não desses dados trazidos em 2008. Prática que me parece bastante interessante para o ambiente em que esses materiais serão aplicados, já que os números de pesquisas tendem a mudar, serem refutados, negados ou reafirmados no meio científico e, por isso, a importância desse convite.

Essa atividade, sendo assim, trabalha, principalmente, a partir de três pontos discutidos na teoria de Duboc (idem), à nível do letramento crítico: (1) “experiência com o novo”, já que permite traçar um perfil de diversos países e suas legislações a respeito do eixo temático; (2) “conceituações”, pois propõe a reflexão da linguagem e como ela é articulada para gerar certos efeitos de sentido; (3) “transformação”, porque indica a busca de informações como parte essencial da leitura no meio acadêmico, possibilitando que essa prática pedagógica se transponha em uma prática mais refinada de leitura de dados de uma pesquisa.

Género

¿CUÁNDO TORTURA EL ESTADO A MUJERES Y NIÑAS EN AMÉRICA LATINA?

cuando las mujeres no dan su consentimiento

cuando prohíbe totalmente el aborto

cuando obliga a una niña de 10 años a ser madre

cuando el personal sanitario viola el secreto médico

Con estas prácticas, el Estado no solo tolera sino que promueve la violencia y discriminación contra las mujeres

#MiCuerpoMisDerechos

<https://www.facebook.com/AmnistiaAmericas/photos/a.60059997708.74140.43880852708/10153860674297709/?type=3&theater>

AMNISTIA INTERNACIONAL

Prezi

- ¿Cómo la violencia es comprendida en ese texto? Haz un clic en el link, lee los comentarios y ve cuál de las torturas hechas a las mujeres y niñas es la más comentada. ¿El hecho de comentar una más que las otras violencias dice algo sobre ella?
- Al mirar los comentarios y compararlos a las reacciones, ¿qué tipo de recepción tuvo el texto? ¿Cómo se puede relacionar las reacciones con el tema que aborda el texto?
- Analiza como los temas que involucran el aborto y las cuestiones de género son abordadas por las personas. ¿Cuál es el más recurrente?
- ¿Sabes relatar casos en que esas violencias ocurren? ¿Te toca añadir otra? Si no, ¿qué tal mirar los videos presentes en esa actividad?

Figura 10 - Atividade Aborto e Gênero

Da perspectiva dos estudos de gênero, o aborto pode ser retratado a partir de diversos temas, os que se referem à saúde da mulher, o controle do sexo feminino perante seus próprios corpos, a uma problematização do sexo masculino em tal abordagem. Pensando em temas de relevância, opto por três atividades. A primeira, representada na figura 10, relativiza o aborto a partir da violência gerada pelo Estado aos corpos femininos. Acredito que esse seja um tema bastante interessante para o trabalho com o viés dos letramentos críticos, pois traz a violência de gênero que será trabalhada no deslocamento contextual, proposto mais a frente nesta dissertação.

Na atividade, é tomada uma postagem feita por uma página feminista do *Facebook* em que é defendido que o Estado comete determinadas torturas com as mulheres. É importante evidenciar que esse texto traz questões que se relacionam também com a medicina e a legislação, além de uma perspectiva de gênero sobre o aborto. Para promover rupturas, a primeira pergunta começa indagando sobre o que significam essas violências e como elas são vistas pelos usuários que comentam a imagem na página em que ela foi postada. É destacado uma das violências em que esses comentários se direcionam, convidando o aluno a analisar o que o teor dos diálogos estabelecidos com a imagem podem revelar sobre a importância do tema, assim como problematizar essas discussões a partir das interpretações feitas por esses usuários.

As perguntas que seguem são desdobramentos da primeira, incitando o sujeito que faz as atividades a ponderar sobre como as reações que os usuários têm no *Facebook* (curtir, compartilhar, amar, ter raiva, etc.) ajudam a revelar a forma como os significados sobre a imagem foram construídos e qual o assunto que foi dado mais ênfase. A última pergunta convida o aluno a trazer seu próprio repertório sobre o assunto, direcionando-o também para as outras atividades caso não consiga fazer relações com qualquer situação que tenha passado ou relato que tenha ouvido.


Essa atividade se propõe a trazer os letramentos críticos por dois principais aspectos: (1) “expansão de perspectiva”, pois tem como base fazer os alunos buscarem a heterogeneidade de sentidos atribuídos ao aborto e as formas como esses sentidos se relacionam; (2) “transformação”, pois está baseada em permitir que o aluno desconfie dos sentidos e das formas como eles são abordados pelos usuários das redes sociais, podendo levar essa suspeita para outros textos aos quais está exposto em seu cotidiano.

<http://www.infobae.com/2016/05/28/1814704-del-aborto-no-se-habla/>

¿Cómo el aborto entra como tema en el texto del link?

¿Cómo los relatos sirven para sustentar la opinión expuesta en el texto?

Al fin, hay la posición laboral de la autora. ¿Cómo esa posición influye en la perspectiva que el aborto es problematizado en el texto?



The image shows a presentation slide with a dark blue background and a white rectangular area containing a screenshot of a news article. The article is from Infobae, dated Saturday, May 28, 2016, and is titled 'Del aborto no se habla' by Mariana Solari. The article's text discusses the difficulty of talking about abortion in Argentina and mentions a case of a woman who died during an abortion procedure. The slide also contains three questions in Spanish about the article's content and the author's perspective.

Figura 11 - Atividade Perspectiva de Gênero: Feminino

A atividade representada pela figura 11 mostra também uma forma de olhar para o aborto desde uma perspectiva de gênero. No texto em que o aluno deve abrir, é apresentado uma discussão feita a partir do posicionamento de uma diretora da “Amnistia Internacional Argentina” que trata o aborto a partir de uma visão sobre a mulher. Sendo assim, as perguntas estão feitas de forma a direcionar os alunos para a discussão sobre como esse tema é tratado assim como as formas que a diretora se mune de histórias de sofrimento de mulheres durante a prática do aborto para construir um posicionamento sobre esse eixo temático.

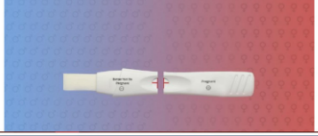
Logo, essa atividade aponta para uma forma de deslocamento pensando na característica de experiência com o novo. Sendo assim permite que, por uma perspectiva bastante feminista representada pela diretora da instituição, o aluno possa conhecer como outras maneiras de abordar o tema são produzidas, assim como refletir sobre a forma como a linguagem é usada para tal propósito.

http://www.vice.com/es_mx/read/deberia-permitirse-que-los-hombres-decidan-no-convertirse-en-padres?utm_source=vicefbmxhttp%3A%2F%2Fwww.vice.com%2Fes_mx%2Fread%2Fdeberia-permitirse-que-los-hombres-decidan-no-convertirse-en-padres%3Futm_source%3Dvicefbmx

¿Debería permitirse que los hombres decidan no convertirse en padres?

por Dan Latham
septiembre 4, 2015

f Share t Tweet e Print + - =



El título del texto es una pregunta. ¿Cómo el aborto es utilizado para contestar esa indagación inicial?

Desde una perspectiva de género, ¿cómo el texto defiende el derecho reproductivo del hombre?

Los jueces utilizan dos argumentos distintos para dar sus sentencias. ¿Cómo esos argumentos se relacionan con el tema del aborto y el derecho de la mujer sobre su cuerpo? ¿Te parece que las decisiones están sostenidas desde una perspectiva machista o no?

¿Qué piensas tú sobre el tema tratado en el texto? ¿Cómo tu género influye en esa opinión? ¿Te toca iniciar una discusión desde una perspectiva de género con tus compañeros de clase? Para eso, lee también el texto "Del aborto no se habla".

Figura 12 - Atividade Perspectiva de Gênero: Masculino

A atividade apresentada na figura 12 trabalha o âmbito temático focalizando questões sobre o gênero masculino e o aborto. O texto é aberto com uma indagação (Deveria permitir-se que os homens escolham não serem pais?), sobre a qual o aluno deve fazer um exercício de relacionar essa pergunta com tema integrador que vem sendo proposto neste deslocamento. As perguntas feitas têm como objetivo convidar o aluno a ler o texto pensando em como o gênero masculino e a escolha da paternidade são abordados, assim como discutir algumas implicações das práticas relatadas no texto.

Sendo assim, chamado para discutir essas questões sobre o gênero e o aborto relacionando os dois principais textos que são direcionados para essa problematização e, também, discorrer sobre se as questões do machismo atravessam esses dois textos e se o gênero do leitor corrobora para que sejam tomados os seus posicionamentos perante a temática. Logo, essa atividade contempla, principalmente, o aspecto discutido por Duboc (2015) relativo à “expansão de perspectiva”, porque promove uma discussão sobre o aborto inscrevendo os homens em tal problemática. Essa inscrição relativiza a questão do aborto, já que propõe que os homens pensem sobre a emancipação do corpo da mulher e seu direito de decisão sobre seu corpo, visto que possibilita a abertura de uma sensibilidade para com questões oriundas e intrínsecas aos conflitos que constituem as mulheres.

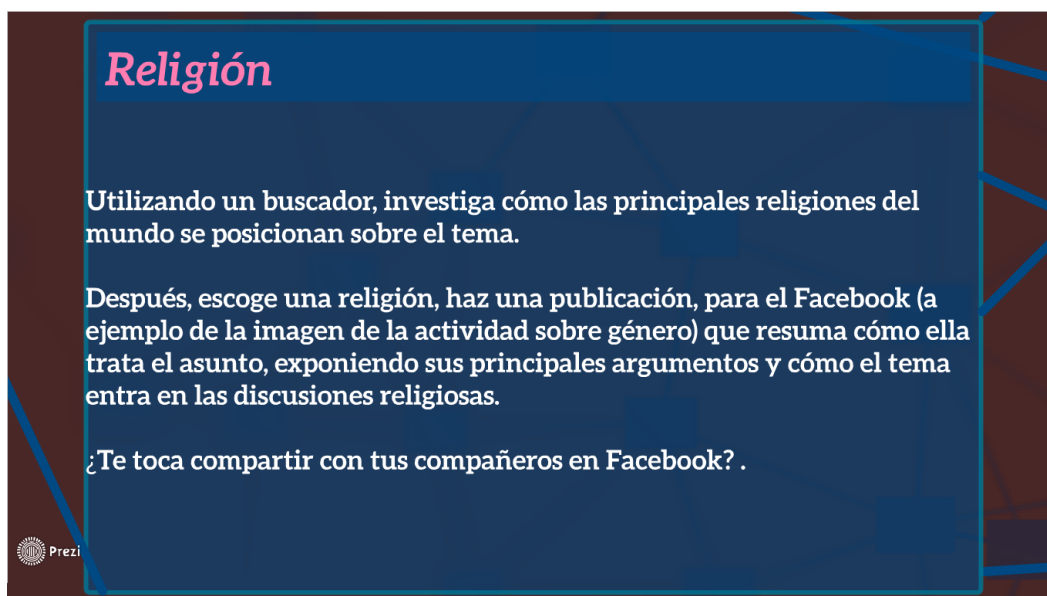


Figura 13 - Atividade Aborto e Religião


A religião entra como um aspecto importante para esse eixo temático, uma vez que muitos acusam as religiões, principalmente cristãs, de contribuírem para a falta de expansão de práticas que coloquem o aborto como uma agenda política importante para a saúde da mulher e que vá além da preocupação com a vida do feto. Levando em consideração essas questões, o material propõe que os alunos possam expandir a reflexão sobre a natureza dogmática das religiões e como outras instituições religiosas, que não somente as cristãs, tratam o aborto.

Para tal, é dada autonomia para que os alunos busquem perspectivas de diversas religiões sobre o tema, escolhendo uma para partilhar com os colegas. Acredito que essa seja uma oportunidade de debater acerca de valores éticos e religiosos que são bastantes arraigados na cultura ocidental, principalmente em se tratando de América Latina, lugar em que os cristãos representam a grande maioria da população,

Tendo em vista tudo que foi discutido, acredito que essa seria uma atividade em que os resultados vão depender da capacidade dos alunos em construir redes simbólicas, a partir dos percursos oferecidos, para fornecer possibilidades de respostas para as perguntas que são propostas e para aqueles que possivelmente venham a surgir durante o caminho de pesquisa. Nessa atividade é usada essencialmente uma das etapas de Duboc (2015), que pode se desdobrar em outras conforme o percurso de cada aluno: “conexões locais e globais”, já que a partir de um discurso religioso o aluno consiga perceber como esses preceitos ecoam em um contexto mais nacional e local, influenciando na decisão de mulheres que estão próximas de si.

Medicina

ABORTO QUÍMICO PRIMER TRIMESTRE



¿Cómo los términos utilizados por el médico ayudan a comprender su posicionamiento sobre el tema mientras explica los procedimientos? ¿Esos términos corresponden al vocabulario médico y científico?

¿Cómo la violencia está relacionada a este vídeo?

¿Cómo las imágenes ayudan a construir los argumentos utilizados por el médico sobre el tema? ¿Los dibujos corresponden a la apariencia real del procedimiento?

Al fin, el médico muestra su opinión sobre el tema. ¿Esa es una opinión de la mayoría de los expertos del área? ¿Qué otros temas los médicos tratan al hablar del aborto? Investiga el caso, produciendo un gráfico para explicar lo que encuentres a tus compañeros, y sube al grupo de Facebook.

Figura 14 - Atividade Aborto e Medicina

O âmbito temático “Medicina” tem como referência duas atividades. A primeira, representada na figura 14, convida o aluno a ir ao Youtube e olhar um vídeo em que um médico que praticou abortos durante sua carreira fala sobre uma das formas de fazer o procedimento. No vídeo, o ginecologista usa um vocabulário que varia entre maneiras mais populares, como a opção por expressões como “bebê”, “mãe”, “morte”, “salvar a vida”, “bebê morto”, etc., e entre o uso de um léxico mais próprio da medicina, quando aborda os procedimentos feitos. Portanto, o aluno é incitado a relacionar a utilização dessa variação no vocabulário aos efeitos de sentido se pode encontrar no texto.

Como outras atividades também se relacionam ao tema da violência, a segunda pergunta tem como objetivo trazer essa discussão, uma vez que o aborto é relatado também como uma forma de violência ao feto no texto proposto. Ainda, as imagens fazem parte do processo de construção de sentidos no vídeo, já que vão produzindo determinadas retratos sobre o procedimento, traduzindo visualmente o vocabulário do médico, de maneira a chocar quem assiste. Por isso, a terceira pergunta convida o aluno a pensar sobre como esse recurso visual pode vir a contribuir para a construção dos sentidos. A última questão versa pela expansão de perspectiva sobre as distintas opiniões médicas sobre o assunto, convidando o aluno a buscar que tipos de problemas e questões envolvem o aborto desde um viés médico.

Dentro dessa atividade, foram priorizados dois princípios da perspectiva do letramento crítico que vem sendo usada como base para a construção dos materiais: (1) “expansão de perspectiva”, pois permite que o aluno possa ir além do que já conhece sobre o aborto, tendo

inclusive contato sobre como pode ocorrer o procedimento médico; (2) “conceituações”, porque oportuniza a reflexão sobre se linguagem verbal e visual são usadas à favor da sustentação do tema em questão.

<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/mundo/2016/02/11/oms-pide-facilitar-aborto-embarazadas-con-zika>

¿Cómo el aborto atraviesa el tema del Zika Virus?

¿Qué alega la OMS para pedir la facilitación del procedimiento?

¿La organización apunta el aborto como la única opción para frenar los casos de microcefalia?

¿Por qué?

Haz una investigación sobre los principales países donde el virus fue o es una epidemia, escoge uno y compara con la legislación del país. ¿Te toca compartir con tus compañeros? ¿Qué pudieron encontrar a respecto?

EL UNIVERSAL

OMS pide facilitar aborto a embarazadas con zika

COMENTARIOS

Facebook Comentarios Page

Prezi

Figura 15 - Atividade Aborto e Zika Vírus

Na figura 15, encontra-se a outra atividade proposta a partir do âmbito temático da medicina. O texto selecionado é uma reportagem jornalística que relata o comunicado da OMS (Organização Mundial de Saúde) para a facilitação do aborto em países latino-americanos em casos de suspeita de zika vírus, já que a doença vem sendo associada com a epidemia de microcefalia. Sendo assim, o aluno é chamado para pensar sobre o assunto, vendo como o aborto pode ser tratado por diversos vieses que vão além da discussão sobre o que é “certo ou errado”. Em seguida, a atividade pede para que o aluno faça uma associação entre o procedimento do aborto e outras atitudes que vêm sendo investigadas para frear a doença que acomete os fetos.

Por último, é solicitada uma investigação sobre a legislação dos países em que a epidemia do Zika vírus acontece para refletir sobre como esses países dão suporte para escolha de manter ou não a gravidez pelas mulheres acometidas por essa epidemia. Sendo assim, essa atividade mescla dois âmbitos temáticos da proposta. Portanto, está embasada na “experiência com o novo”, porque permite lidar com o eixo temático a partir de uma ótica que foge aos argumentos comumente colocados pelo senso comum.

Os materiais construídos nesse deslocamento pretendem expandir o conhecimento do aluno no que se refere ao eixo temático escolhido. Portanto, é interessante observar que duas categorias apontadas por Duboc (2015), “experiência com o novo” e “expansão de perspectiva”,

se sobressaem entre as seis, já que ao buscar uma abertura de âmbitos temáticos, a partir de um tópico comum, essas duas formas de trabalhar com os letramentos críticos acabam se destacando para alcançar o objetivo geral do deslocamento. Portanto, abrir a possibilidade de deslocar em âmbito temático é romper com formas cristalizadas de conceitualizar uma problemática, expandindo as perspectivas e compreendendo como o tema é construído a partir de óticas distintas.

4.2.1.2 Deslocamento de Posição de Sujeito

O deslocamento de posição sujeito tem como objetivo propiciar o engajamento crítico com a leitura de textos construídos a partir de posicionamentos distintos sobre um mesmo tema. Pensando nisso, o eixo que embasa os materiais que servem como exemplo para a discussão desse deslocamento, foi “Esterilizações obrigatórias no Peru”. Essa problemática surge a partir da discussão do programa de planejamento familiar imposto no Peru no final da década de 90 e início dos anos 2000. Esse programa foi amplamente discutido nas redes sociais em 2016 devido a candidatura da filha do presidente que o implementou, sendo escolhido para essa proposta por ter levado milhares de pessoas a posicionarem-se nas redes sociais.

O trabalho com esse deslocamento deve permitir que o aluno possa compreender como diferentes opiniões em relação a um determinado tema justificam-se em função de questões sociais, históricas e políticas que atravessam aquele que enuncia. No entanto, não se propõe o fechamento dos sentidos, já que um mesmo assunto pode ter tantas formas de compreendê-lo, como há pessoas que se engajam em opinar. Para isso, as atividades foram construídas a partir da reflexão de como esses posicionamentos são feitos, a sua linguagem e a que tipo de grupos ideológicos os sujeitos que se envolvem nessa polêmica estão atravessados, percebendo, por isso, como grupos compartilham de visões semelhantes sobre um mesmo tema

Para exemplificar esse deslocamento, é proposto um conjunto de atividades que podem ser encontradas no link a seguir: <<https://prezi.com/ljb4t7js6d0e/deslocamento-de-posicao-sujeito/>>

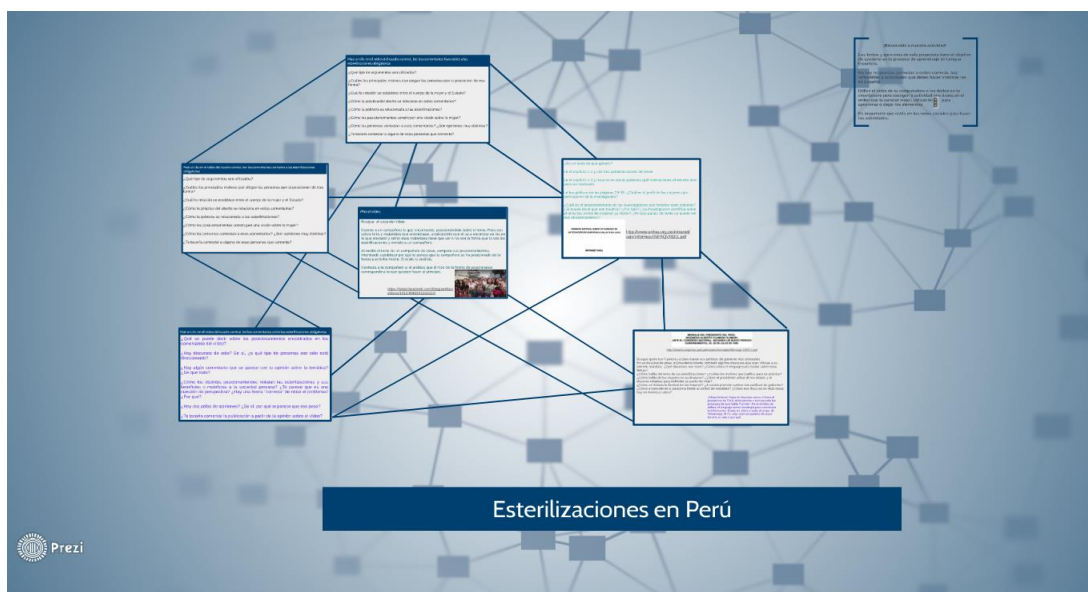


Figura 16 - Tela Inicial do Deslocamento de Posição de Sujeito

A figura 16 mostra a tela inicial das atividades desse deslocamento. Os retângulos estão dispostos da seguinte forma: os quatro à esquerda fazem um levantamento sobre distintos posicionamentos a partir de um vídeo postado pelo periódico *The Guardian* em sua página oficial no *Facebook*; um dos retângulos à direita contém um exercício a partir do discurso do presidente Fujimori em que ele se posiciona sobre a temática e o outro de uma investigação feita com mulheres que passaram pelas intervenções durante o programa de controle de natalidade do Peru.

As atividades desse deslocamento serão propostas a partir de três posições de sujeito: (1) posições assumidas nas redes sociais em resposta a um vídeo de um jornal que é conhecido por propor pautas a partir de visões mais progressistas e liberais; (2) um discurso político lido na segunda posse do presidente que implantou e defendeu as esterilizações como importantes para a erradicação da pobreza no país; e (3) um estudo científico que chega a conclusões de que o programa foi feito e implementado de forma irregular, ferindo os direitos humanos, principalmente, das mulheres indígenas.

Há, portanto, três dimensões de sujeitos (opinião popular, opinião do político que encabeçou o programa, opinião de cientistas que investigaram o tema) que terão seus textos analisados pelos alunos, tendo em vista suspeitar dos textos que produzem e das formas como constroem suas visões sobre a polêmica trazida. Acredito que selecionar quais os pontos de vista serão explorados nas atividades não seja tarefa fácil, pois há que ter o cuidado para que não se explore somente posicionamentos antagônicos, mas teses sócio-historicamente localizados.


Mira el vídeo:

Busca el caso del vídeo.

Cuenta a un compañero lo que encuentres, posicionándote sobre el tema. Para eso utiliza links y materiales que encuentres, explicándolo que él va a encontrar en los en lo que enviaste y cómo esos materiales tiene que ver o no con la forma que tu ves las esterilizaciones y envíalo a un compañero.

Al recibir el texto de un compañero de clase, compara sus posicionamientos, intentando establecer por qué te parece que tu compañero se ha posicionado de la forma que lo ha hecho. Envíalo tu análisis.

Contesta a tu compañero si el análisis que él hizo de tu forma de posicionarse corresponde a lo que quisiste hacer al principio.

 <https://www.facebook.com/theguardian/videos/10154096561116323/>




Figura 17 - Atividade de Contextualização das Esterilizações no Peru

A atividade representada na figura 17 possui três momentos. O primeiro corresponde, a partir do vídeo proposto, a uma busca sobre o assunto das esterilizações, em que o aluno vai fazer o que é conhecido por “cópia e cola”, justificando suas escolhas e como elas têm a contribuir ou não para sustentar a sua posição sobre o tema. Essa prática determina um letramento específico que corresponde não somente a achar a informação, mas também saber verificá-la, checando a sua procedência. A opção por esse tipo de exercício justifica-se pelo fato dessa prática ser bastante comum nos ambientes digitais. No entanto, tal prática é ressignificada a partir do momento em que é usada para que o aluno tome consciência de como os materiais selecionados funcionam na construção de determinado posicionamento sobre o tema.

O segundo momento corresponde a analisar o “cópia e cola” do colega, possibilitando que o aluno possa pensar sobre a forma de buscar esses materiais, selecioná-los e contextualizá-los no processo de pesquisa. Já, o último exercício convida o aluno a refutar a tese que o colega fez a partir da sua atividade, tendo em vista tanto fazê-lo refletir sobre a imagem que ele constrói tanto como compreender porque ele acredita que o colega constrói essa representação sobre ele.

Tenho consciência de que a proposta de produção textual é comum no meio acadêmico e, que pouco provavelmente, seria feita sem a solicitação do professor. Porém é importante deixar destacado, mais uma vez, que esta proposta visa o ensino instrumental de espanhol para leitura e compreensão de textos, tendo o público acadêmico como alvo. Por isso, fazer análises é bastante importante no processo de leitura desse grupo, já que muitas práticas de letramento

em que se engajam exigem produções parecidas com essa que proponho, tais como uma prova sobre um texto teórico, uma resenha crítica, uma prova de proficiência, etc.

Da perspectiva do letramento crítico, esta atividade está fundamentada, principalmente, em três questões: (1) “experiência com o conhecido”, uma vez que utiliza-se de práticas de letramento que são comuns aos ambientes virtuais em que os alunos estão inseridos, como a busca por links, o “copia e cola”, os textos produzidos e as análises; (2) “experiência com o novo”, pois promove a discussão de um tema a partir da análise de posicionamentos e a forma como eles são construídos e refutados por seus colegas de classe; (3) “transformação”, já que permite que os alunos ressignifiquem os recursos que utilizam como forma de (re)pensar como eles podem funcionar à favor da sustentação de suas opiniões. Esse processo pode abrir o leque de possibilidades para compreender como as pessoas se posicionam a partir de posições heterogêneas e distintas.

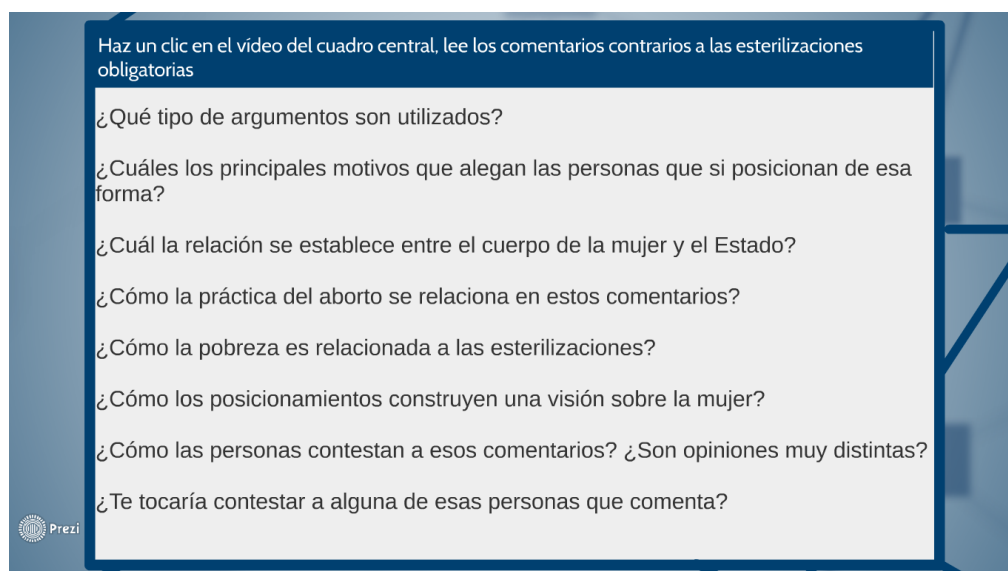


Figura 18 - Atividade de Análise de Comentários Contrários

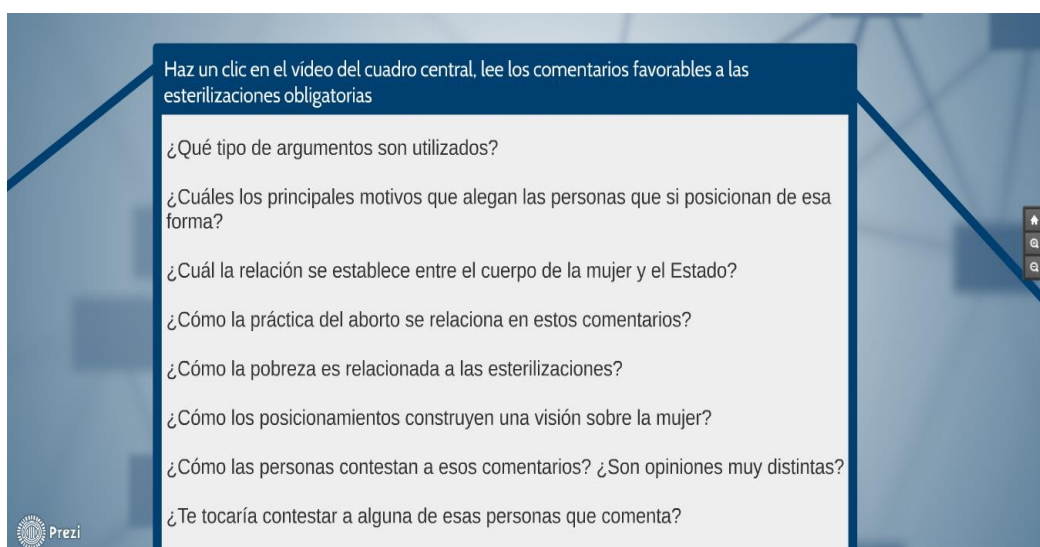
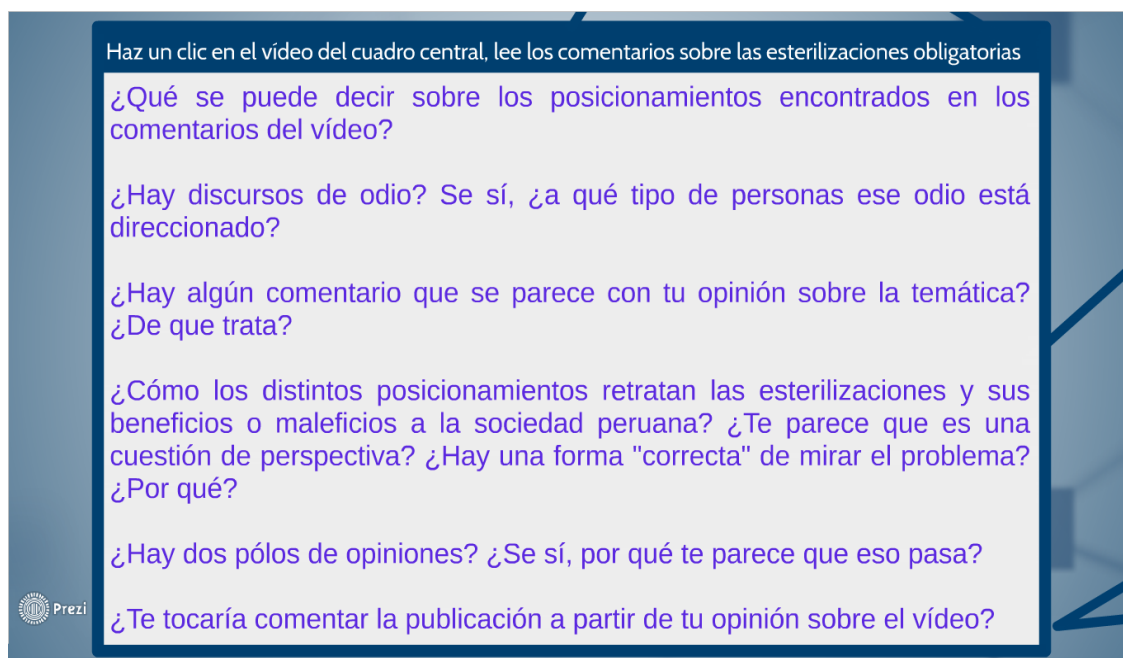


Figura 19 - Atividade de Análise de Comentários Favoráveis

As figuras 18 e 19 apresentam duas atividades que trabalham com os comentários feitos no vídeo que está localizado no retângulo ao centro do deslocamento de posição sujeito. As perguntas são feitas da mesma forma, pensando na análise da contraposição de comentários favoráveis x comentários contrários. No entanto, não se tem como objetivo fazer com que o aluno reflita que há apenas essas duas formas de se posicionar, mas perceber em que medida as pessoas que comentam vão repetindo alguns argumentos e criando algumas opiniões já cristalizadas sobre o aborto, o corpo da mulher, o poder do Estado de intervir e assim por diante, filiando-se a grupos que sustentam opiniões de formas semelhantes.

Ainda, convida o aluno a perceber como os comentários são respondidos e como essas posições vão sendo refutadas ao longo das discussões, evidenciando se há um choque entre posições e constituindo essa prática discursiva. Por último, o aluno é instigado a fazer comentários, explicando porque acredita que aquela posição sujeito tomada pode assemelhar-se ou afastar-se da sua, engajando-se na dinâmica da rede de sentidos que analisa. Portanto, essas duas atividades estão alicerçadas em duas etapas da teoria de Duboc (2015) usada nesta pesquisa. (1) “expansão de perspectiva”, pois permite refletir em que medida a heterogeneidade da prática analisada é importante para a sua construção; (2) “transformação, já que incita o aluno a fazer parte dessa rede, extrapolando tomadas simplistas como favorável x contrário.



Haz un clic en el vídeo del cuadro central, lee los comentarios sobre las esterilizaciones obligatorias

- ¿Qué se puede decir sobre los posicionamientos encontrados en los comentarios del vídeo?
- ¿Hay discursos de odio? Se sí, ¿a qué tipo de personas ese odio está direccionado?
- ¿Hay algún comentario que se parece con tu opinión sobre la temática?
¿De que trata?
- ¿Cómo los distintos posicionamientos retratan las esterilizaciones y sus beneficios o maleficios a la sociedad peruana? ¿Te parece que es una cuestión de perspectiva? ¿Hay una forma "correcta" de mirar el problema?
¿Por qué?
- ¿Hay dos pólos de opiniones? ¿Se sí, por qué te parece que eso pasa?
- ¿Te tocaría comentar la publicación a partir de tu opinión sobre el vídeo?

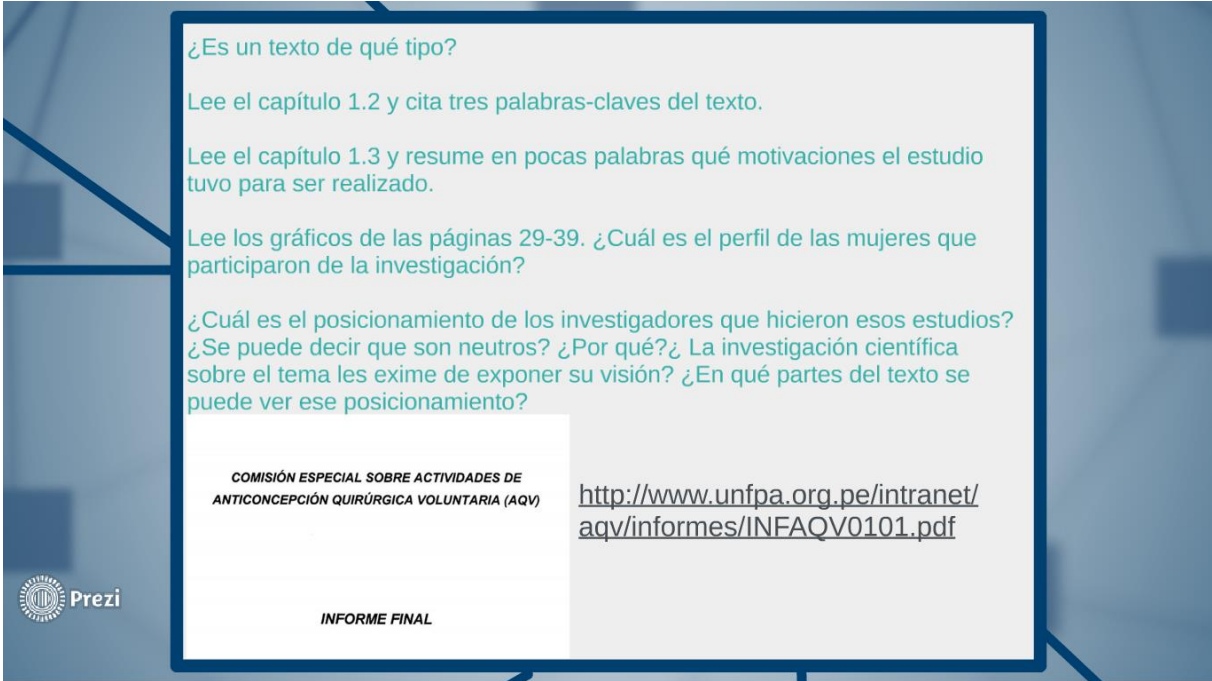
Prezi

Figura 20 - Atividade de Análise de Comentários Gerais

Na atividade da figura 20, o aluno também é convocado a participar da rede de comentários do vídeo do The Guardian. As perguntas estão direcionadas para que o aluno possa analisar como os discursos de ódio e as visões sobre a polêmica trazida são construídos. A partir

dessas reflexões, esses exercícios incitam a comentar o vídeo ao final de todas essas ponderações, o que pode fazer com que os alunos ampliem suas percepções em relação a sua própria forma de construir sentidos.

Sendo assim, esse exercício abarca uma das etapas de Duboc (2015), essencialmente, “transformação”, já que a partir dos discursos em LE, o aluno pode refletir se e como é atravessado por alguns preconceitos e a possibilidade de mudar suas atitudes, se assim lhe parecer necessário. É importante destacar a palavra “possibilidade”, já que, como aponta Tilio (2013, 2014), o trabalho com os letramentos críticos deve permitir que os alunos escolham se querem ou não fazer parte dos discursos com os quais têm contato na LE.



¿Es un texto de qué tipo?

Lee el capítulo 1.2 y cita tres palabras-claves del texto.

Lee el capítulo 1.3 y resume en pocas palabras qué motivaciones el estudio tuvo para ser realizado.

Lee los gráficos de las páginas 29-39. ¿Cuál es el perfil de las mujeres que participaron de la investigación?

¿Cuál es el posicionamiento de los investigadores que hicieron esos estudios? ¿Se puede decir que son neutros? ¿Por qué? ¿La investigación científica sobre el tema les exige de exponer su visión? ¿En qué partes del texto se puede ver ese posicionamiento?

COMISIÓN ESPECIAL SOBRE ACTIVIDADES DE ANTICONCEPCIÓN QUIRÚRGICA VOLUNTARIA (AQV)

<http://www.unfpa.org.pe/intranet/aqv/informes/INFAQV0101.pdf>

INFORME FINAL

Prezi

Figura 21 - Atividade Posicionamento Científico

A atividade representada na figura 21, propõe a leitura de um informe científico do resultado de uma investigação. O texto possui 167 páginas, por isso o aluno é direcionado a ler algumas partes dele, uma vez que o tempo de aula não seria suficiente para a leitura de todo o estudo. Como estamos falando de um gênero acadêmico que será analisado por um público universitário, é pedido que os alunos consigam extrair palavras-chave da leitura empreendida e, na sequência, que façam um pequeno resumo do texto que leram antes de passar a uma análise mais minuciosa dos sentidos dos textos. Acredito que esse tipo de exercício é necessário, já que o processo reflexivo também inclui conseguir perceber como o tema é construído.

As perguntas que seguem buscam o enquadramento crítico com os sentidos construídos no artigo científico analisado. Uma delas convida o aluno a delimitar o perfil das mulheres

pesquisadas, compreendendo qual o efeito da escolha dos sujeitos da pesquisa, no caso mulheres indígenas, pobres e sem escolaridade. Isso permite que o aluno considere se a opção pela esterilização por parte das participantes do programa referido reflete diretamente nas conclusões feitas

A outra questão pede que o aluno examine como os posicionamentos são constituídos como forma de ponderar se, mesmo sendo uma investigação científica, há neutralidade de opiniões, vendo se a forma como a linguagem é construída e os instrumentos de pesquisa influenciam diretamente no andamento do estudo e nos resultados encontrados. Sendo assim, essa atividade sustenta-se, principalmente, numa das categorias do trabalho com os letramentos críticos: “expansão de perspectiva”, pois permite que o aluno possa refletir sobre os textos científicos enquanto produtores de opiniões e atravessados pelas ideologias daqueles que o escreve.

**MENSAJE DEL PRESIDENTE DEL PERÚ,
INGENIERO ALBERTO FUJIMORI FUJIMORI,
ANTE EL CONGRESO NACIONAL, INICIANDO UN NUEVO PERIODO
GUBERNAMENTAL, EL 28 DE JULIO DE 1995**

<http://www4.congreso.gob.pe/museo/mensajes/Mensaje-1995-2.pdf>

Busca quién fue Fujimori y cuáles fueron sus políticas de gobierno más conocidas. En su discurso, el presidente intenta combatir algunos discursos que eran criticados en su primero mandato. ¿Qué discursos son esos? ¿Cómo utiliza el lenguaje para hablar sobre esos temas? ¿Cómo habla del tema de las esterilizaciones? ¿Cuáles los motivos que justifica tal práctica? ¿Cómo habla de las mujeres en su discurso? ¿Cómo el presidente utiliza de los tabúes y el discurso religioso para defender su punto de vista? ¿Cómo es tratada la libertad de las mujeres? ¿A cuáles promete centrar sus políticas de gobierno? ¿Cómo el presidente se posiciona frente al control de natalidad? ¿Cómo las ideas del discurso son difundidas hasta hoy en América Latina?

¡Ahora te toca! Haz un discurso como si fuera el presidente de Perú, defendiendo o rechazando las prácticas de que habla Fujimori. No te olvides de utilizar el lenguaje como estrategia para convencer tu interlocutor. Graba un vídeo y sube al grupo de WhatsApp. Al fin, elige cuál compañero de clase tendría tu voto y por qué.

Figura 22 - Atividade Posicionamento Político

A atividade apresentada na figura 22 é proposta a partir do discurso de posse do segundo mandato do presidente responsável pelos programas de esterilizações, eixo temático desse deslocamento. Ao longo do texto, Fujimori apresenta e defende as propostas de governo como se dialogasse com algumas críticas feitas a seu período anterior como chefe de Estado. Os exercícios, então, pedem que os alunos consigam contextualizar a fala do político em questão e as polêmicas em que esteve envolvido, percebendo como o posicionamento e a maneira de se relacionar com seus interlocutores podem influenciar nas estratégias de que ele se vale em sua manifestação.

Ainda, pede para que o aluno relacione esses artifícios de linguagem com o tema proposto no deslocamento, relacionando como a defesa dos argumentos feitas por Fujimori ainda é utilizada pelos usuários passados 21 anos, principalmente no que diz respeito ao controle do Estado sobre os corpos femininos. Para terminar, é pedido que os alunos se valham dessas estratégias de linguagem que perceberam, podendo, também, ir além delas para defender a sua opinião sobre o assunto. O objetivo é que eles possam refletir sobre como a construção dos argumentos pode ajudar a convencer o seu interlocutor e causar os efeitos pretendidos, o que, nesse caso, seria buscar o “voto” do colega, defendendo a sua posição enquanto sujeito ideológico em um discurso político.

Três etapas discutidas por Duboc (2015) estão embasando essa prática pedagógica: (1) “expansão de perspectiva”, pois permite que o discurso político seja analisado a partir de um viés linguístico, relacionado como as escolhas linguísticas são estrategicamente escolhidas para os sentidos trazidos no texto; (2) “conceituação”, já que a prática de linguagem é base tanto para o trabalho de análise como de produção, ou seja, o aluno efetua as tarefas consciente de que deve usar a língua para a construção dos efeitos que deseja; (3) “transformação”, porque, ao convidar o aluno a realizar esse tipo de atividade, permite que ele possa desconfiar de outras práticas letradas de sua vida e perceber como os discursos chegam até ele.

Analisando todas as atividades, pode-se afirmar que organizar materiais no deslocamento de posição sujeito tem a ver com romper com a ideia de que há maneiras “neutras” e “corretas” de se posicionar, uma vez que cada pessoa dá sua opinião atravessada pelas ideologias que a constitui. Nesse sentido, os textos selecionados para esse deslocamento são abordados no sentido de promoverem a desestabilização dos sentidos. Sendo assim, este deslocamento está baseado, principalmente, em promover duas categorias no trabalho com os letramentos críticos elaborados por Duboc (idem).

Uma delas é a “expansão de perspectiva”, já que permite que os alunos possam refletir sobre como os posicionamentos são dados, relacionando ideologias, estratégias de linguagem, questões sócio-históricas dos sujeitos que dão suas opiniões, seja como forma de tentar manter sentidos cristalizados ou para buscar o rompimento com eles. A segunda é consequência da primeira, e diz respeito às transformações. Uma vez que o aluno engaja-se em compreender como os discursos são construídos e como podem atuar para influenciar os seus interlocutores, seja convencendo-os de que produtor quer, seja validando um ponto de vista dominante, etc., processo que pode deixá-lo mais atento para perceber o funcionamento das relações de poder em cada texto que tem contato.

4.2.1.3 Deslocamento Local/Global

O deslocamento local/global tem como objetivo levar os participantes das atividades a estabelecerem conexões entre os sentidos que se articulam nessas duas perspectivas. Nos estudos da linguagem, como já discutido no primeiro capítulo desta dissertação, existe uma negociação de sentidos entre a dinâmica que se estabelece entre esses dois pontos. As práticas sociais construídas localmente, tendem a apropriar-se de elementos que são estabelecidos globalmente e, simultaneamente, negociam estratégias de manutenção de suas identidades (BARTON; LEE, 2015). Ou seja, o local apodera-se de discursos que são globalmente difundidos, ao mesmo tempo em que busca diferenciar-se através da ressignificações desses sentidos em seus contextos de uso.

Estar consciente que esses processos acontecem é importante para uma formação cidadã e empoderadora. Engajar-se em práticas críticas de letramento requer compreender como esses mecanismos funcionam dentro dos textos a que somos expostos diariamente, percebendo como esses discursos atravessam o nosso cotidiano. Logo, o trabalho com o deslocamento local/global deve permitir a reflexão sobre como as fronteiras entre o “eu” e o “outro” articulam-se e são permeáveis, e sobre como os estigmas e generalizações são propagados e influenciam nas identidades locais.

O eixo temático pensado para esse deslocamento foi a pergunta: O que significa ser mulher? A ideia é que os materiais possam refletir como o significado de ser mulher vai se modificando à medida em que os contextos locais vão ressignificando esse conceito, influenciados por estigmas e preconceitos estabelecidos em outros espaços e esferas de enunciação. Como exemplo para estabelecer uma discussão sobre os caminhos que podem ser trilhados na construção de materiais de ensino de E/LE, foram criados os materiais que se encontram no link: <<https://prezi.com/zqekq162ctyp/deslocamento-localglobal/>> .



Figura 23 - Tela Inicial do Deslocamento Local/Global

A figura 23 representa a visão geral dos materiais. Foram produzidas seis atividades, que trazem temas como as mulheres na política, os termos em espanhol que são usados para adjetivar mulheres pejorativamente, a problematização da prostituição, a violência de gênero e o controle da vestimenta feminina no oriente e ocidente. Os exercícios estabelecidos com cada texto selecionado têm como meta instigar a reflexão sobre as conexões locais e globais que são relacionadas dentro do eixo temático proposto.

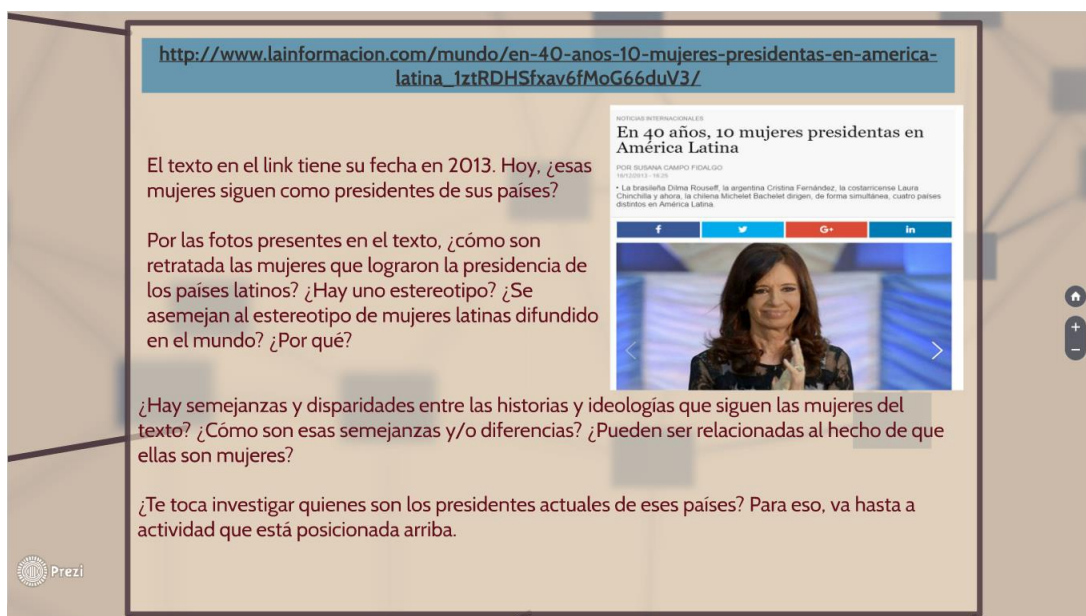


Figura 24 - Atividades Mulheres Presidentes na América Latina

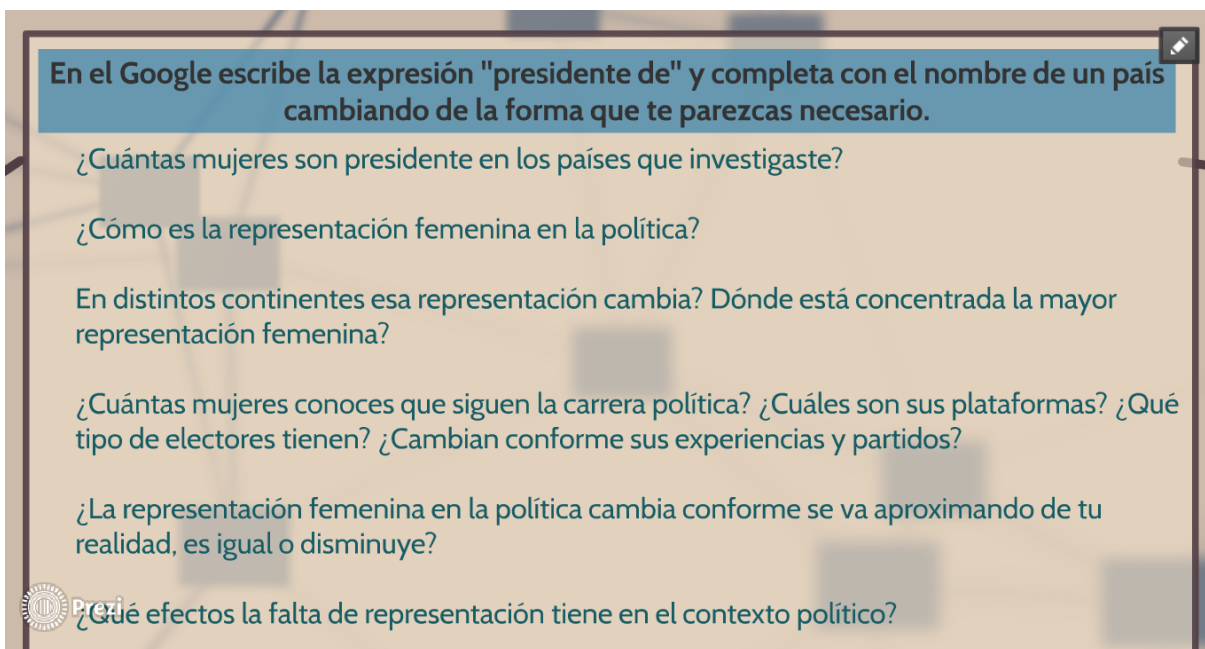
A atividade da figura 24 tem como proposta a leitura de um texto publicado em 2013. Nele, há uma reportagem sobre as 10 mulheres que foram presidentes de países latino-americanos nos últimos quarenta anos, fazendo um paralelo histórico entre as, na época, chefes

de governo da Argentina, Brasil, Costa Rica e Chile e as outras seis mulheres que lograram o cargo em seus países anteriormente. O exercício com o texto está dividido em duas etapas.

A primeira consiste em uma análise das imagens das presidentas, tentando propiciar a problematização de como os estereótipos a que as mulheres latinas estão atreladas mundialmente são relacionados com as figuras das presidentes e a reflexão relativa à existência de uma imagem comum a essas mulheres que lhes tenha contribuído para conseguirem alcançar o cargo. Tudo isso tem como objetivo a reflexão sobre se o imaginário de “como deve ser uma mulher para ser presidenta de um país latino-americano” perpassa a maneira como o eleitor escolhe sua candidata.

Já, o segundo momento diz respeito a uma análise das ideologias que atravessam essas mulheres, percebidas através de suas histórias e envolvimento no mundo político. Também se busca observar como a incidência de golpes de Estado ou a sua substituição na função pública por homens pode revelar o que significa ser mulher no contexto político latino-americano.

Esse exercício direciona os alunos para uma outra atividade representada na figura 25:



The image shows a screenshot of a Prezi presentation slide. The slide has a light blue header with white text and a light beige background with dark blue text. The text on the slide is in Spanish and consists of several questions and prompts related to women's political representation. The Prezi logo is visible in the bottom left corner.

En el Google escribe la expresión "presidente de" y completa con el nombre de un país cambiando de la forma que te parezcas necesario.

¿Cuántas mujeres son presidente en los países que investigaste?

¿Cómo es la representación femenina en la política?

En distintos continentes esa representación cambia? ¿Dónde está concentrada la mayor representación femenina?

¿Cuántas mujeres conoces que siguen la carrera política? ¿Cuáles son sus plataformas? ¿Qué tipo de electores tienen? ¿Cambian conforme sus experiencias y partidos?

¿La representación femenina en la política cambia conforme se va aproximando de tu realidad, es igual o disminuye?

¿Qué efectos la falta de representación tiene en el contexto político?

Figura 25 - Atividades de Busca por Mulheres Presidentes no Mundo

Nela, é proposto o *Google* seja utilizado para buscar países em que há mulheres como presidentes. A atividade tem como objetivo desafiar os alunos a encontrarem essas mulheres. Entende-se ser muito provável, que eles tenham certa dificuldade nessa tarefa, já que são limitados os países com representação feminina nesses cargos, de tal modo que essa dificuldade pode, por si só, ser tomada como estratégia sensibilização sobre o problema.

Feito isso, os exercícios convidam o aluno a refletir sobre o que foi pesquisado, pensando se há uma representação feminina em escalas mais globais, como presidentes de grandes

potências, e mais locais como os governos estaduais, deputadas, prefeitas, vereadoras, diretoras de escolas, etc. Sendo assim, as atividades relatadas integram a etapa “conexões locais e globais”, uma vez que permite refletir sobre como as mulheres são vistas na política e como esses estigmas influenciam socialmente a vida de diversas pessoas, que também partilham dessas opiniões e escolhem seus representantes a partir desse imaginário social.

<https://www.facebook.com/notes/ni-una-menos/nosotrasnosorganizamos/555613754629811>

En el texto que se encuentra en el link, hay diversos casos sobre distintas mujeres. Busca los casos. ¿Cuál la importancia de cada uno para comprender los argumentos y posiciones que se construyen en el desarrollo del texto?

¿Cómo el discurso que se encuentra en el texto utiliza el lenguaje para abordar un problema que puede ser de cualquier lugar del mundo?

¿Cómo la autora utiliza distintos casos, que pasan en microcontextos argentinos, con el feminismo de una manera más global?

¿Conoces casos de ese tipo de violencia relatados en el texto? ¿Cómo la violencia contra las mujeres en el cotidiano de tu región puede influenciar o ser influenciada por la estructura de sociedad del mundo globalizado? Comparte con tus compañeros los relatos más recientes de esa violencia. Caso no conozcas, ¿qué tal investigar en periódicos y grupos de redes sociales locales?

Prezi

Figura 26 - Atividade Femicídio no Contexto Argentino

Na figura 26, os exercícios são estabelecidos a partir de um texto divulgado no *Facebook* pelo movimento “Ni una menos”, em que a autora usa diversos casos de feminicídio na Argentina para sustentar uma pauta mais global sobre a importância do feminismo. Tendo em vista essa característica, a atividade está dividida em dois momentos, o primeiro é uma análise sobre como os casos relatados e a linguagem para isso utilizada produzem certos efeitos de sentido no texto, em que se justifica união entre mulheres de todo o mundo, pensando em problemas de um contexto específico. Em um segundo momento, os alunos são convidados a fazer parte dessa rede, compartilhando relatos e posicionando-se, através do questionamento quanto a essas violências estarem presentes de alguma forma no cotidiano das comunidades em que se inscrevem.

Portanto, há duas formas de trabalhar com os letramentos críticos nos exercícios deste deslocamento: (1) “experiência com o conhecido”, uma vez que convida o aluno a utilizar o conhecimento que tem sobre o assunto, relacionando acontecimentos do ambiente em que vive para decidir se eles também estão ligados a essa rede de sentidos que se constrói globalmente; (2) “conexões locais e globais”, já que a atividade propõe a análise do texto pensando em como

a pauta do feminismo, que atravessa os discursos ocidentais acerca do que significa ser mulher na contemporaneidade, atualiza-se na dimensão mais micro de contextos específicos.

<http://www.t13.cl/noticia/tendencias/espectaculos/salma-hayek-confiesa-admira-prostitutas-latinoamericanas>

¿Cómo la actriz aborda la temática de la prostitución?

¿Cuáles los significados de ser mujer están en el discurso de la actriz?

¿Cómo los estereotipos sobre la mujer latina construyen el discurso del texto?

¿Cómo la nacionalidad de la actriz influyen en su concepción de la mujer Latinoamericana?

Busca por actrices latinas que hacen suceso en EE.UU. ¿Qué tipo de personajes hacen? ¿Qué historias son vividas por esas actrices en el cine? ¿Hay un tipo más recurrente? ¿Cómo se relaciona con lo que dice Salma en la entrevista?

¿Te gustaría decir algo para los cineastas sobre ese visón de la mujer que pudiste investigar? ¿Qué tal hacerlo a través de una carta abierta? Para eso, investigue ese tipo de texto, publicando en un medio que pueda alcanzar un gran número de personas.

Prezi

TENDENCIA

14:59 hrs, Viernes 11, Septiembre 2015

Salma Hayek confiesa que admira a las prostitutas latinoamericanas

La actriz concedió una entrevista a la revista Latina en la cual habló de las féminas a las que admira por su valentía y su forma de seguir adelante en la vida, destacando a trabajadoras sexuales.

Credito: AFP

Figura 27 - Atividade Salma Hayek e a Mulher Latino-Americana

A atividade apresentada na figura 27 traz para a discussão do significado de ser mulher uma entrevista feita com a atriz de origem mexicana, Salma Hayek. Questionada sobre as mulheres latino-americanas, a artista afirma admirá-las, incluindo-se nesse grupo, por serem conhecidas pela sua bravura, colocando a prostituição como exemplo das dificuldades que essas mulheres enfrentam. Tendo em vista o estereótipo reforçado pela atriz, na medida em que assume um perfil heróico para as mulheres latino-americanas, os alunos são convidados a refletir sobre as afirmações feitas na entrevista, com vistas a pensar se essas características advêm de outros discursos que ajudam a construir o imaginário sobre quem são essas mulheres.

Após, é solicitado que busquem por mulheres que fazem sucesso nos Estados Unidos que são nascidas ou tem descendência dos países referidos pela entrevistada. Isso permite que estabeleçam como são os papéis que performam no cinema americano e como eles ajudam ou não a manter esses estereótipos. Por último, os alunos são convidados a fazer uma carta aberta, gênero bastante comum nas redes sociais, para cineastas considerando o que pensam sobre as práticas pesquisadas no exercício anterior. Sendo assim, este trabalho adquire duas características principais do viés do letramento crítico: (1) “expansão de perspectiva”, pois permite que os alunos reflitam sobre os estereótipos construídos a partir de uma visão sobre o significado de ser mulher em uma escala local e global; (2) “transformação”, já que a produção

de cartas abertas faz com que os alunos possam redimensionar a atividade feita em sala para outros contextos.

<https://www.facebook.com/pictoline/photos/a.1611821172410355.1073741828.1598399590419180/1762777593981378/?type=3&theater>

¿A qué hace referencia el texto? Busca informaciones.

¿Cómo son representados los estereotipos de las mujeres occidentales x orientales? ¿Esa oposición es hecha para confirmar los estereotipos o para rechazarlos? ¿Cómo eso es sostenido en el texto? ¿Cómo las imágenes ayudan a componer los sentidos?

Al leer los comentarios en el link, ¿cómo se posicionan los lectores al tema tratado? ¿Qué tipo de discursos sobre el significado de ser mujer se puede percibir? ¿Cómo interpretaron el tema del tebeo?

¿Te toca contestar a una de las personas que comenta? ¿Qué la explicaría sobre el tipo de imagen que ella pasa de la mujer? ¿Cómo llegaste a esa conclusión?

Prezi

Figura 28 - Atividade Mulheres Ocidentais X Mulheres Orientais

A imagem 28 representa mais uma das atividades proposta no deslocamento local/global. É indicada uma tirinha que foi postada na página “Pictoline” no Facebook. A partir da leitura do quadrinho, os exercícios encaminham os alunos a desconfiarem da forma como as imagens vão construindo o significado sobre ser mulher, principalmente em se tratando da oposição entre: mulher ocidental x mulher oriental.

Também, direciona o participante da atividade a ler os comentários, vendo como as pessoas vão construindo uma interpretação sobre ser mulher através da polêmica trazida no texto, convidando os alunos a fazerem parte dessas práticas ao mostrarem como os usuários vão discutindo o significado de ser mulher ao dialogarem com a publicação. Logo, uma das etapas discutidas por Duboc (2015) é priorizadas nessa atividade, “expansão de perspectiva”, já que permite que os alunos reflitam sobre os significados de ser mulher em diferentes locais e sobre como isso é utilizado na criação de um estereótipo das identidades.

<https://www.facebook.com/FondoSemillas/photos/a.10150162822217354.337412.309520537353/1015361277817354/?type=3&theater>

LA LENGUA CASTELLANA NO ES MACHISTA, ¡QUÉ VA!

Zorro = Héroe justiciero.
 Zorra = Puta.
 Perro = Mejor amigo del hombre.
 Perra = Puta.
 Aventurero = Osado, valiente, arriesgado.
 Aventurera = Puta.
 Cualquier = Fulano, Mengano, Zutano.
 Cualquiera = Puta.
 Callejero = De la calle, urbano.
 Callejera = Puta.
 Hombrecuello = Hombrecillo, mínimo, pequeño.
 Mujerzuela = Puta.
 Hombre público = Personaje prominente. Funcionario público.
 Mujer pública = Puta.
 Hombre de la vida = Hombre de gran experiencia.
 Mujer de la vida = Puta.
 Puto = Homosexual.
 Puta = Puta.
 HÉROE = Ídolo.
 HEROINA = Droga.
 ATREVIDO = Osado, valiente.
 ATREVIDA = Insolente, mal educada.

¿El significado de las palabras ayuda a mantener el machismo? ¿la lengua es un reflejo de la cultura patriarcal? ¿o hay otros motivos para que eso pase?

¿En portugués pasa lo mismo? Utilizando la herramienta de encuesta del Facebook, pon tres palabras en tu lengua madre que pasen por el mismo proceso. Al fin de la actividad, elige con el grupo las mejores y haz en conjunto una publicación parecida a esa para compartir con los hablantes de tu lengua madre.

Prezi

Figura 29 - Atividade sobre Expressões Machistas

A atividade na figura 29 é uma reflexão sobre como a língua é construída socialmente a partir das experiências que os seus usuários têm no cotidiano. Sendo assim, são trazidas uma série de palavras e seus significados em espanhol com o intuito de fazer o aluno pensar em como essa prática funciona em sua língua materna, culminando em uma produção coletiva de um glossário de palavras que sofrem o mesmo processo em português.

Há, essencialmente, três etapas propostas para o trabalho pedagógico com os letramentos críticos nesses exercícios: (1) “conceituações”, já que o aluno percebe e explica as palavras e como elas funcionam de formas distintas entre os gêneros; (2) “conexões locais e globais”, porque permite o questionamento da forma como os significados dessas expressões são semelhantes em duas línguas, repercutindo na vida de mulheres que pertencem a diversos contextos e, por isso, sendo ressignificadas em cada lugar; (3) “transformação”, uma vez que a criação do glossário permitirá estender a problematização empreendida em aula para a rede em que o aluno participa na internet.

De uma forma geral, o deslocamento local/global privilegia uma das etapas apontadas por Duboc (2015) no trabalho com os letramentos críticos. As “conexões locais e globais” são para pensar em práticas de letramento crítico dentro dos espaços digitais, já que, como apontam Barton e Lee (2015), há uma constante negociação de sentidos em diferentes esferas de possibilidades de construção de significado. Portanto, esses aspectos são importantes para problematizar no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol Instrumental, a fim de refletir

sobre como os significados vão modificando-se conforme os contextos em que vão sendo empregados e ressignificados.

No entanto, é importante ressaltar que esse deslocamento tem como intuito fazer uma reflexão sobre como essas conexões funcionam e articulam-se em escalas diferentes. Isso significa não colocá-las como maneiras opostas ou contrárias de produção de significação, mas revelar como uma pauta mais globalizada é ressignificada em uma escala mais local. Sendo assim, construir materiais pensando nesse tipo de ruptura requer cuidado para não opor as duas formas de construção de sentidos, encaminhando, nas atividades, a reflexão sobre como essas conexões acontecem e funcionam na manutenção ou rupturas dos efeitos de sentido.

4.2.1.4 Deslocamento Contextual

O objetivo deste deslocamento é pensar em como o tema funciona em diferentes esferas contextuais. Diferentemente do deslocamento de âmbito temático, que focaliza a maneira como um assunto gera uma série de outras problemáticas que se relacionam ao tema gerador através de diversas perspectivas, esse deslocamento se propõe a discutir como um determinado problema influencia questões e condutas que vão sendo replicadas em diferentes espaços, tomando características específicas das práticas que dão forma.

É importante deixar claro que opero a partir de 2 ideias sobre o que venha a ser contexto. Uma diz respeito a vê-lo como conjunto de relações simbólico-materiais vinculado a algum tipo determinado de atividade social e associado em certo espaço e tempo. Outra refere-se a pensar que práticas de linguagem também trabalham para criar referenciais simbólicos que, por sua vez, contextualizam outras práticas textuais.

O deslocamento contextual deve promover com que os sentidos dado a uma determinada prática possam ser percebidos em diferentes contextos, compreendendo a rede de práticas que vai se estabelecendo a partir de uma problemática. Para propor este deslocamento, o eixo temático escolhido foi violência de gênero. A violência contra a mulher é desdobrada em diversas outras como por exemplo o feminicídio, a violência doméstica, a transfobia, a violência sexual entre outras. Todas elas são motivadas pelo preconceito contra alguém de determinado gênero ou contra aqueles que não cumprem os papéis culturais pré-definidos pelo gênero com os quais a sociedade os identificam.

O principal objetivo desse deslocamento é fazer com que o aluno possa compreender que os contextos de violência contra a mulher são vários e que cada um deles possui suas próprias características e nuances para um mesmo problema. Assumindo o tema norteador proposto para os materiais, a violência de gênero será trabalhada a partir das questões que tocam

as mulheres em diferentes contextos. Esses últimos foram identificados a partir dos textos selecionados e trazem apenas alguns panoramas sobre as referidas violências. Reconheço que essa prática deixa de lado diversas outras problemáticas que poderiam ser trazidas, mas, ao produzir materiais, esse exercício faz-se necessário, uma vez que uma aula não consegue abarcar todos os possíveis desdobramentos de um mesmo tema.

Acredito que o trabalho com esse eixo, a partir da perspectiva do letramento crítico, permitirá aos alunos o exercício da suspeita (MONTE MÓR, 2013) em relação a discursos de preconceito e ódio. Portanto, a criação de materiais de ensino de E/LE deve permitir o enquadramento crítico (ROJO, 2012) dos alunos em todas as práticas de letramento, para que se possa desenvolver atitudes para construir conhecimento diante de situações adversas (MONTE MÓR, 2013, p. 46).

Para promover este deslocamento, foram criados materiais que se encontram no link < <https://prezi.com/qxi1hgpj4id3/deslocamento-contextual/>>.



Figura 30 - Tela Inicial do Deslocamento Contextual

A figura 30 representa o esqueleto inicial do deslocamento contextual aqui discutido. Ela apresenta cinco propostas iniciais que abordam contextos distintos onde a violência contra a mulher é empreendida, representadas pelos retângulos maiores, e quatro atividades, nos retângulos menores, as quais se desdobram em outros temas.

Violencia

El vídeo hace referencia a dos casos que sucedieron en Latinoamérica en el año de 2016. Uno fue el caso de Marina Menegazzo y María José Coni y el otro de Lucía Perez.

LES DIJERON QUE SEGUIR ANDANDO EN LAS DROGADAS

YouTube

- Al investigar sobre los casos arriba, ¿qué tipo de crímenes pudiste encontrar?
- En Brasil, ¿hubieron casos parecidos? ¿Cómo fueron?
- ¿Qué es la violencia de género? ¿Estos casos del vídeo pueden ser relacionados con ese tipo de violencia? ¿Por qué?
- ¿Cómo la muerte de las chicas es usada para lograr los objetivos del vídeo?

Prezi ¿Recuérdate de algún caso semejante? Te toca producir un vídeo para subir a Youtube, con la misma propuesta de lo que viste?

Figura 31 - Atividade violência de gênero

A atividade apresentada na figura 31 convida o aluno a refletir de uma panorama geral da violência contra a mulher. Para isso, é trazido um vídeo em que uma voz feminina narra crimes em 1ª pessoa. As histórias dizem respeito tanto ao crime em si, como a repercussão nas redes sociais, utilizando frases usadas por pessoas para culpabilizar as vítimas. Para pensar em uma prática de letramento crítico frente a esse vídeo, as perguntas foram estruturadas da seguinte forma: buscar os casos ao qual o vídeo faz referência, relacionar com outros parecidos no Brasil, investigar a violência de gênero e seu significado, pensar nos efeitos de sentido que os casos relatados provocam no texto. Por último, produzir um vídeo contando um caso sobre esse tipo de violência.

Esses exercícios são construídos a partir de dois aspectos: (1) “experiência com o conhecido”, pois o aluno remete-se a seu próprio repertório de casos em que percebeu uma violência semelhante a que está sendo relatada no vídeo para construir os seus significados sobre o tema, ponderando a sua prática a partir daquilo que já lhe é familiar; (2) “experiência com o novo”, já que, com os relatos e com a forma como são expostos no material gerador das discussões, o aluno tem contato com histórias de violência que, provavelmente, desconhecia.

El Femicidio

VITE ESTE NOTICIA

Marcela Lagarde, Antropóloga y feminista

«Se mata a una mujer para aterrorizar a todas»

RICHO CERDA | 07.05.2014 | 11:08

Es admirada por las feministas deoamericanas como una de las grandes teóricas de esta ideología. La catedrática mexicana Marcela Lagarde fue quien acuñó el concepto de feminicidio. ¿Cómo se diferencia de los homicidios? ¿Cómo se justifica la necesidad de cuñarlo para construir la igualdad?

Usted acuñó el concepto de feminicidio. ¿Qué es?

Son crímenes de odio contra mujeres. Así lo definieron las autoras del concepto inglés femicide, que yo tomé y añadí cosas que eran parte del problema en México. Por ejemplo, que esos crímenes de odio contra las mujeres son cometidos en un ambiente de gran tolerancia social y del Estado a la violencia contra las mujeres, lo que comporta gran impunidad.

En Ciudad Juárez la brutalidad feminicida es terrorífica.

Si, pero no es la única ciudad. Allí ha habido un gran efecto mediático, pero en mi investigación por todo México descubrí que el Estado al que pertenece Ciudad Juárez, Chihuahua, ocupaba el sexto lugar en tasa de homicidios dolosos contra mujeres. ¡Había cinco Estados por delante donde el problema era desconocido a nivel público! Pero la gente sigue pensando que es sólo Ciudad Juárez.

¿Y cuál es la razón de fondo de esa violencia machista?

La desigualdad, como aquí en España. La violencia se produce por la desigualdad entre mujeres y hombres. Y funciona para mantener esa desigualdad, para atemorizar al resto de mujeres y lograr que

<http://www.diarioinformacion.com/cultura/2014/05/07/mata-mujer-aterrozar/1498917.html>

Prezi

- Busca la diferencia entre feminicidio y homicidio. ¿Cómo esos dos conceptos son diferenciados entre sí?
- Lee el texto del link. ¿Cómo se justifica la necesidad de cuñar un concepto distinto a los crímenes hechos específicamente contra las mujeres?
- ¿Quién es la persona que contesta las preguntas? ¿Cómo justifica el apareamiento de esa palabra en contexto donde vive?
- ¿Conoces casos de Femicidio? ¿Te toca compartir con tus compañeros historias personales y materiales sobre esa práctica?

Figura 32 - Atividade sobre Femicídio

Os exercícios com o contexto de violência de gênero a partir da problemática do feminicídio, na figura 32, têm como gatilho para a discussão um texto com o título “Se mata a una mujer para aterrorizar a todas”, frase retirada da entrevistada Marcela Lagarde, antropóloga responsável por adaptar o conceito do termo usado como título da atividade ao contexto Latino-americano. A partir do texto, então, são pensadas em quatro perguntas para desdobrar o tema sob o viés pedagógico adotado nos materiais.

A primeira diz respeito a uma pesquisa sobre o que significa o termo e como ele se diferencia do “homicídio” para possibilitar que aluno busque se esses termos são opostos ou não e como os contextos em que ocorrem influencia na importância de cunhar essas palavras. As próximas duas perguntas são propostas de reflexões com base na a leitura do texto, em que os alunos são convidados a questionar como e por que a violência contra a mulher implica em uma nova nomenclatura e como a antropóloga justifica esse aparecimento a partir do ambiente que vivencia. Por último o aluno é chamado a recorrer a seu repertório para perceber se e como essa violência é retratada em seus contextos de vida, dividindo os relatos que conhecem com seus colegas.

Sendo assim, os exercícios propostos estão embasados em duas estratégias pensadas por Duboc (2015): (1) experiência com o conhecido, já que inclui a busca em ambientes familiares aos alunos exemplos de feminicídios como forma de associar o que foi discutido com situações em seus contextos; (2) “transformação”, uma vez que traz formas de perturbar os

conhecimentos dos alunos, através do desdobramento de contextos de violência com o qual estão expostos a partir de outras perspectivas de ver o problema.

Violencia Doméstica

Al inicio del video, Galeano aparece recitando una especie de introducción a la canción.

- ¿Cómo ella relata las prácticas cotidianas entre los géneros. ¿Conoces alguna situación en que eso pasa? ¿te tocarías compartir?

Busca la letra de la canción:

- ¿Cómo la música relata el papel de los géneros masculino y femenino?
- ¿Qué papeles sociales esos géneros cumplen en la canción?
- La canción habla dos veces en "chau, adiós, agresor". ¿Qué significados te parece tener esa expresión? ¿Qué tipo de libertad gana la mujer al dar adiós a su agresor en la canción?

• ¿Algunas prácticas del cotidiano funcionan para mantener las cosas como son? ¿Por qué?

• Busca la vida y obra del escritor, ¿qué tipo de posiciones se espera que el autor tenga sobre el asunto de la canción?

Se puede contar una breve historia (un cuento corto) sobre la canción. En el grupo de WhatsApp de la clase, cuenta en pocos minutos tu historia oralmente, en la lengua que te deje mas confortable.

• El vídeo es todo producido por hombres. ¿Qué efectos ese hecho te parece tener para el mensaje que pasan?

Prezi

YouTube

Figura 33 - Atividade sobre Violência Doméstica

Os materiais do deslocamento contextual também incluem enquadrar a violência de gênero a partir do contexto doméstico. Para isso, foi selecionado um vídeo produzido por um grupo uruguaio em parceria com outros artistas da mesma nacionalidade, com destaque para a figura de Eduardo Galeano. Tanto o prólogo feito pelo escritor como a canção falam sobre a violência doméstica, mesclando ao desenrolar da história representações do agressor e da vítima, colocados respectivamente como o homem e a mulher. Para o trabalho com esse vídeo, a atividade está dividida em duas partes.

A primeira diz respeito a uma análise da letra inicial produzida e recitada por Galeano, em que é pedido que os alunos busquem conexões entre o relato e as práticas cotidianas entre os gêneros e como isso afeta o entorno social em que vivem. Solicita-se também que busquem a história do escritor, relacionando sua biografia e bibliografia com os efeitos de sentido percebidos pelos alunos na introdução da música. A segunda parte convida o aluno a refletir sobre a letra da canção a partir da forma como os papéis sociais dos gêneros são estabelecidos e também do fato de só aparecerem homens no desenrolar do projeto, culminando em produção e socialização de histórias de violência doméstica no *WhatsApp* pelos alunos.

Tendo em vista os exercícios discutidos, esta proposta tem como foco estabelecer duas etapas de trabalho com os letramentos críticos: (1) “experiência com o novo”, uma vez que expõe os alunos a problemática uruguaia da violência doméstica, relacionando esse contextos

aos vivenciados por eles; (2) “expansão de perspectiva”, já que propõe aos alunos tanto pensarem a temática através de uma produção literária, fazendo essa produção a partir de uma perspectiva pessoal sobre o assunto, quanto fazerem debate entre os colegas para comparar as distintas possibilidades interpretativas sobre o vídeo que engatilha a atividade.

Accede a buscadores de distintos países de Lengua Española.

Ej.: www.google.com.ar
www.google.com.pe
<http://www.bing.com/%3Fcc=mx>

En esos buscadores utiliza los términos:

Asesinado por Muerto por
Asesinada por Muerta por

¿Qué diferencias se puede encontrar cuando se cambia el género?

¿Quiénes son los principales agentes de las muertes de hombres y mujeres?

¿Qué la herramienta de completar automáticamente revela de ese tipo de violencia?

Prezi

Figura 34 - Atividade de Busca no Google sobre Violência de Gênero

A atividade representada pela figura 34 apresenta um exercício que faz uma conexão direta entre o que é proposto nos dois exercícios discutidos anteriormente. É importante ressaltar que, apesar de haver ligação com essas atividades, o aluno não precisa percorrer esta ordem estabelecida nesta pesquisa já que não há apenas uma forma de produção de conexões, dando a possibilidade do assunto em foco ser abordado a partir de qualquer uma das atividades.

Sendo assim o exercício consiste em usar as ferramentas de autocompletar dos buscadores que os alunos costumam utilizar para ver como elas relacionam os gêneros com os tipos de violência que são mais comuns para cada, convidando o aluno a posicionar-se criticamente sobre os resultados que encontrou e o que eles podem revelar dessas práticas. Sendo assim, o principal ponto que trabalha esse exercício é a “expansão de perspectiva”, uma vez que o aluno é convidado a engajar-se em uma reflexão sobre a violência a partir dos temas mais comuns que a ferramenta de busca revela sobre os termos pesquisados e do que reconhece como mais recorrente, podendo relacionar o feminicídio com a violência doméstica.

Accede al Twitter e busca por #TodasSomosEllas

¿Qué tipo de historias encuentras al buscar por esa #?

¿Qué tipo de práctica denuncian los usuarios de twitter? ¿Qué tipo de personas están involucradas


¿Te toca participar? Publica una historia de tu conocimiento que puede hacer parte de esa red.

Prezi

Figura 34 - Atividade de busca no twitter sobre feminicídio

Na atividade da figura 35, é solicitado que os alunos abram o *Twitter* e busquem pelo termo indicado. A *hashtag* referida foi utilizada por mulheres do mundo todo para contar sobre casos de crimes envolvendo violência de gênero contra mulheres e meninas ocorridos em seus contextos de vida. Os exercícios têm como objetivo convidar os alunos a buscarem por essas histórias, para refletirem sobre essas violências, suas implicações na vida de mulheres do mundo inteiro e sobre as próprias histórias que conhecem.

A ideia inicial da atividade é trabalhar a partir de duas etapas de reflexão com o letramento crítico: (1) “experiência com o novo”, já que propõe a pesquisa e conhecimento de casos de violência contra mulheres a partir dos diversos contextos em que eles ocorreram; (2) “conexões locais e globais”, pois permite que o aluno pense em seu próprio ambiente a partir da análise dessa rede de pessoas que se juntam por uma causa comum, vendo como cada uma dessas histórias pode estar conectada a partir de uma prática machista que incorpora valores do contexto local em que toma forma.



Violencia Psicológica

Accede al Twitter y busca por #violenciapsicologica
¿Qué pudiste encontrar?

¿Cómo los usuarios del twitter hablan sobre ese tipo de violencia?
¿Cómo relacionan con otros tipos de violencia?

¿Qué consigues concluir sobre los asuntos más recurrentes del tema? ¿Te ayudaran a comprender cómo la violencia de género está involucrada en ese contexto?

¿Tienes algo para relatar de esa investigación? ¿Por qué no aprovechas el grupo de What'sApp para enviar algunas imágenes del asunto y dar tu opinión por audio? Use la lengua que te seas más confortable.

Figura 36 - Atividade de Busca no *Twitter* sobre Violência Psicológica

Seguindo a proposta da atividade anterior, os exercícios, apresentados na figura 36, envolvem o tema da violência psicológica contra a mulher. Levando em consideração que os participantes do ciberespaço também aprendem através das práticas de leitura com as quais se engajam nos meios digitais (GARCÍA CANCLINI, 2008), é proposto que os alunos busquem compreender o *Twitter* enquanto espaço para socialização de conteúdos sobre os contextos em que a violência de gênero é empreendida. Para tal, é pedido que acessem esse meio, buscando por #violenciapsicologica. Conforme vão descobrindo os materiais disponíveis, os alunos são convidados a refletir sobre o que podem aprender sobre a violência contra a mulher no meio virtual, assim como quais os assuntos são priorizados pelos usuários e o que a diversidade de formas de abordar o tema revela sobre essa prática.

Por fim, propõe-se que os alunos contem para os colegas o que puderam encontrar e as diversas formas como se posicionam os usuários do *Twitter* sobre a violência contra a mulher, tal como compreendê-la a partir de violências simbólicas que vão sendo empreendidas contra o gênero feminino no dia-a-dia, em seus espaços de trabalho, em suas relações amorosas, etc. Logo, a atividade está embasada, principalmente, em uma das práticas que podem favorecer o letramento crítico, segundo Duboc (2015): “expansão de perspectiva”, uma vez que se propõe a fazer com que o aluno construa conhecimento sobre a temática no conjunto da diversidade de opiniões dos usuários.

ZONA CRÍTICA

Hombres que te explican cosas: Top 7 de mansplainers

Siempre, siempre, oírás las mismas excusas o explicaciones sobre por qué las cosas son como son.

En todo artículo sobre feminismo o conversación sobre el tema, se repiten las mismas consignas machistas, da igual que el debate sea en la Red, que sea en un grupo de amigos, que sea en Almería que en Cuenca. Siempre, siempre, oírás las mismas excusas o explicaciones sobre por qué las cosas son como son. Son los mansplainers.

El mansplaining (y copiamos directamente de la Wikipedia para que el mansplainer no tenga que explicárelo) es:

La palabra Mansplaining es un neologismo anglosajón basado en la composición de las palabras hombre, y explicar, que se define como "explicar algo a alguien, http://www.eldiario.es/zonacritica/Hombres-explican-cosas-Top-mansplainers-barbijaputa-mansplaining_6_476012435.html

¿Cómo la autora justifica la importancia de la temática?

¿Cómo explica el significado de mansplaining?

¿Cuál la nacionalidad de la autora y cómo los países latinos aparecen en el texto?

¿Cuál es el posicionamiento de quién escribe frente al tema y cómo esa opinión aparece en el desarrollo del texto?

¿Cómo el texto trata palabras como feminazi, vaginocracia, amargada, entre otras? ¿Son utilizadas en tono serio o de sátira?

¿A quién le toca la solidaridad de género en ese texto y por qué?

¿Cómo la temática del texto se relaciona con la violencia tratada en esa actividad?

Figura 37 - Atividade Mansplaining

Ainda no que se refere à violência psicológica, a atividade representada pela figura 37 convida o aluno a refletir a partir de um texto opinativo sobre os tipos de “mansplainers”¹⁴. Frente a isso, as perguntas estão pensadas para permitir que os alunos pensem sobre como o texto está construído para convencer o leitor do tema tratado, como alguns termos e opiniões são usados nessa construção e como o assunto abordado pode ser relacionando a certos tipos de contextos de violência de gênero.

Tendo em vista esses objetivos, a etapa de Duboc (2015) para pensar em uma pedagogia do letramento crítico que embasa esta atividade é a “expansão de perspectiva”, uma vez que permite aos alunos ver como a violência de gênero pode ocorrer de forma simbólica, sendo demonstradas através de atitude, muitas vezes naturalizadas, que colocam em xeque as capacidades intelectuais das mulheres ou subestimam seus conhecimentos.

¹⁴ Termo em inglês para denominar homens que explicam um assunto, problemática ou conceito à mulheres, duvidando de sua inteligência intelectual ou subestimando seus conhecimentos em razão de seu gênero.

Acoso Sexual

Busca el significado de la palabra "acoso".

¿Cuál el peso del Acoso Callejero en la vida de las personas que contestan a la encuesta?

¿Para quién la encuesta es direccionada?

¿Ella sirve apenas para levantar los datos o puede tener otras pretensiones en la red social? Se sí, ¿cuáles?

¿Cómo el acoso callejero influye en tu vida? La página tiene varias fotos con una frase de efecto. ¿Te toca crear tu propia imagen sobre el tema posicionándote a través de ese tipo de texto?

Testimonio

¿Cuáles son los **impactos** que ha tenido el acoso callejero en tu vida?

- A Restricciones al vestir
- B Caminar en estado de alerta
- C Dependier de la protección de otros (por ejemplo, pedir a algún varón que te acompañe)
- D Zonas restringidas por las que ya no paso
- E Todas las anteriores

Acceda al link:
<https://www.facebook.com/callesinacoso/posts/952066324937724>

Figura 38 - Atividade Contextual Abuso Sexual

A última atividade analisada, conforme figura 37, é proposta a partir de uma publicação no Facebook sobre o abuso sexual sofrido por mulheres nas ruas. A ideia é que os alunos reflitam sobre os comentários que as mulheres fazem sobre o assunto. Esse tipo de violência é bastante comum, portanto os exercícios pedem que os alunos leiam esses relatos e pensem sobre a temática, posicionando-se frente a ela.

Essa atividade apresenta, principalmente, duas etapas discutidas por Duboc (2015) para o trabalho com os letramentos críticos: (1) “experiência com o conhecido”, pois pede que os alunos consultem e reflitam sobre suas próprias experiências de vida para tomarem partido frente a problemática; (2) “transformação”, já que permite uma intervenção através de redes sociais, levando o que foi lido e trabalhado na sala de aula para outras pessoas que fazem parte da rede de amigos daqueles que participam da tarefa. Isso cria a possibilidade de abrir espaço para que outras pessoas se posicionem e contem relatos de abuso sexual sofrido na rua.

O trabalho com o deslocamento contextual deve proporcionar, portanto, que os alunos possam refletir sobre diversos contextos em que um mesmo problema ocorre. Para tal, é preciso que o professor crie atividades que possibilitem o trabalho com práticas de letramento que possam fazer os alunos refletirem sobre distintos contextos, relacionando-os a suas práticas cotidianas, na medida em que vão entrando em contato com questões problemáticas que desconheciam ou que não haviam percebido, através do tema proposto no deslocamento.

Sendo assim, acredito, baseada nos exemplos que trago de atividades, que para trabalhar o deslocamento contextual o professor deve priorizar dois tipos de reflexão com práticas de

letramento crítico: (1) “experiência com o conhecido”, já que vai permitir que os alunos busquem em seus repertórios experiências relacionadas aos contextos focalizados, pensando em desestabilizar o que lhes parece habitual, tentando ver como seu ambiente é atravessado pela temática trazida; (2) “experiência como o novo”, pois deve permitir que os alunos tenham contato com outras formas de pensar a problemática através de outros contextos que desconheciam, como maneira de “perturbar” (DUBOC, 2015) e desestabilizar os sentidos pré-concebidos sobre o tema.

4.3 Reflexões sobre a Proposta

Conforme apresentei na introdução, a proposta tecida nesta dissertação é, na verdade, uma reflexão que advém da minha experiência como professora de cursos de Espanhol Instrumental, em que me deparei com a necessidade de criar meus próprios Materiais de Ensino para dar conta das demandas trazidas pelos alunos. Acredito que problematizar o processo de criação de atividades é também repensar a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem de LE.

Reafirmo que focalizar a a tradução do texto não deve ser a meta para as atividades voltadas ao ensino Instrumental de Espanhol, uma vez que os alunos podem usar para isso as ferramentas que estão disponíveis na internet, conforme suas necessidades, sem ser preciso a figura do professor. Isso, em contrapartida, não significa que o trabalho com as estruturas linguísticas da LE não sejam importantes; ao contrário, elas são essenciais para construção dos posicionamentos dentro do texto, e analisá-las, priorizando o seu funcionamento, é parte importante na construção no/a partir do texto.

Se considerarmos que o ensino de espanhol em termos gerais, e o ensino de Espanhol Instrumental em termos específicos, deva filiar-se a um projeto de educação linguística orientado e voltado para questões democráticas, então assumimos que não há mais como deixar de lado, em nossas práticas pedagógicas, os contextos sócio-históricos de produção de culturas e discursos, inclusive aqueles que estão constituídos multimidiaticamente (ROCHA; FRANCO MACIEL, 2013, p. 25). Todos os percursos pedagógicos desenhados aqui promoveram o uso de dispositivos digitais e o engajamento com letramentos característicos do meio virtual através de diferentes mídias como recursos (ZACHARIAS, 2016, p. 24) para a aprendizagem de espanhol.

Contudo, tenho consciência que a transposição didática que proponho, ao apropriar-me de textos e práticas comuns nas TDIC, pedagogiza, em certa medida, o meio virtual ao qual recorro. Por isso, é importante ressaltar que a proposta tem como intuito operar nas brechas

(DUBOC, 2012) das práticas institucionalizadas de ensino de Espanhol para fins específicos, inserindo no contexto universitário uma maior diversidade de práticas de letramento, indo além do quadro, do giz, do texto impresso, da caneta.

Logo esta proposta não tem pretensões de “quebrar os muros” (SCHEIFER, 2014b, p. 237) da universidade para a construção de novos paradigmas educacionais, mas sim encontrar os “pontos de passagem entre os muros” (idem), em que se possa promover o processo de construção de significado de forma a integrar os sentidos novos, imprevisíveis e contraditórios com os sentidos cristalizados e oficiais (SCHEIFER, 2014b, p. 237). Sendo assim, a ideia dos materiais é propiciar que os alunos possam escolher seus próprios percursos de leitura, dadas as possibilidades, na medida em que pensam em questões sobre o texto e exercem a criticidade enquanto prática social (MONTE MÓR, 2013), suspeitando, deslocando e rompendo com alguns sentidos já cristalizados.

Foi pensando nisso que organizei os materiais nos quatro deslocamentos propostos. É importante destacar que esses deslocamentos foram segmentados para organizar a tarefa pedagógica, uma vez que ela precisa, até certo ponto, ser prescrita. Isso significa que criar e propor materiais para o ensino de LE exige que o professor antecipe e estabeleça os objetivos e preceitos que vão fundamentar a sua prática, estabelecendo como os deslocamentos serão desenvolvidos para promover o engajamento em práticas críticas de letramento. No entanto, entendo que as fronteiras entre os deslocamentos e seus eixos temáticos são permeáveis, o que permite que o processo de produção de materiais seja suscetível a mudanças e readaptações, conforme o professor vai desdobrando a proposta desta dissertação para criar seus próprios materiais a partir dos objetivos que estabelece para as suas aulas.

Reconheço as limitações da proposta. Uma delas é o ambiente em que os exercícios serão realizados pelos alunos. O ideal seria que eles não precisassem sair totalmente da plataforma para fazer as pesquisas, abrir os *links*, consultar as ferramentas online, ao mesmo tempo em que tivessem acesso ao esqueleto das atividades na condição de quebrar com uma ordem pré-estabelecida pelo professor da aprendizagem.

Não foi possível integrar tudo isso, razão pela qual optou-se por em utilizar manter um mapa das atividades, oferecendo os *links*, já que o trabalho com o Prezi oferece a possibilidade de que o aluno esteja com diversas janelas abertas em diferentes sítios eletrônicos em um mesmo navegador. Ainda, permite estar em contato com o esqueleto das atividades, mesmo que tenha que sair e voltar a ele conforme vai clicando nas diferentes plataformas que apresentam os Materiais de Ensino que criei para a discussão desta proposta pedagógica através do letramento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta proposta, os letramentos críticos serviram como uma perspectiva filosófica da qual lancei mão para discutir a criação de materiais de ensino para leitura e compreensão de textos em E/LE. Para articular o ensino de Espanhol Instrumental e os letramentos críticos, propus 4 deslocamentos (deslocamento de âmbito temático, deslocamento de posição de sujeito, deslocamento local/global, deslocamento contextual), a partir das seis etapas estabelecidas por Duboc (2015) (Experiências com o conhecido, Experiências com o novo, Conceituações, Conexões locais e globais, Expansão de perspectiva), as quais serviram como princípios pedagógicos norteadores para promover a leitura de textos em E/LE sob o viés dos letramentos críticos.

Pensar em caminhos para a criação de materiais de ensino que tenham como característica atender às práticas de letramento na contemporaneidade implica levar em consideração os ambientes em que elas acontecem. Para isso, busquei delimitar, no capítulo 1, quais aspectos seriam essenciais para a proposta. Constatei, a partir do que é discutido por Barton e Lee (2015), sete princípios para compreender a linguagem online. Integrei esses princípios à proposta pedagógica para embasar os deslocamentos, tendo em vista criar atividades responsivas às práticas de linguagem em que os alunos se engajam no mundo digital.

As atividades de leitura foram desenhadas para propiciar que os acadêmicos possam participar ou analisar esses aspectos da linguagem online, lendo textos multimodais, explorando relações entre postagens e comentários, posicionando-se sobre diversos assuntos, encontrando novas virtualidades de aprendizagem, percebendo as formas como os usuários agrupam-se. Entendo, nesse sentido, que a proposta afiniza-se com uma educação linguística mais plural que prioriza a reflexão através da LE em práticas legítimas de letramento.

Sendo assim, pode-se concluir que o ensino Instrumental de Espanhol, e de LE em geral, na contemporaneidade, deve ser pensado com objetivo de engajamento social (TILIO, 2014, p. 931), para que o encontro com a língua do outro (GOETTNAUER, 2005) aconteça em contextos autênticos de produção de sentido. Também, o ensino de LE deve vê-la com um dos elementos que participam da construção de sentidos. Isso significa que a Língua Espanhola entra como um dispositivo de que os alunos lançam mão nas práticas de letramento em que se engajam para agir no seu entorno social. Nessa perspectiva, os exercícios desta proposta foram construídos com o intuito de promover *loci* para o desenvolvimento da crítica enquanto percepção social (MONTE MÓR, 2013), já que a LE é usada como recurso para que o aluno reflita e aja sobre e no mundo.

O letramento crítico vê a criticidade a partir da percepção da heterogeneidade e da diversidade como inerente para a compreensão de qualquer prática social (JORDÃO, 2007, 2015). Sendo assim, pesquisadores da Linguística Aplicada, no Brasil, como Jordão (idem), Monte Mór, Menezes de Souza (2011), Duboc (2015), Takaki (2012) entre outros, com os quais me coaduno, aproximam as ideias dos letramentos críticos com um projeto filosófico e educacional comprometido politicamente com um ensino de LE que promova a cidadania e o empoderamento.

São ainda poucos os estudos sobre ensino de espanhol que versam sobre as contribuições do letramento crítico para o ensino de E/LE, conforme constatado no levantamento bibliográfico no capítulo 2. Há, portanto uma demanda por trabalhos que possam suprir essas lacunas no campo de ensino de Espanhol. Respondendo a alguns desses hiatos, este trabalho problematiza o ensino Instrumental de E/LE. Faz isso, ao propor possíveis articulações entre teoria e prática para pensar Materiais de Ensino capazes de que promover o exercício do pensamento crítico.

Sobre o Espanhol Instrumental, averiguou-se que tem a ganhar com a perspectiva dos letramentos críticos, já que a crítica é vista como forma de empoderamento e caminho para a emancipação de um sujeito que, ao assumir-se crítico, assume-se como protagonista de sua própria história. Tendo isso em vista, todas as atividades dos deslocamentos estão pautadas pelo compromisso em integrar ao trabalho com a LE gestos de reflexão que tornem possível aos alunos perceber como a linguagem é corroborada com sentidos cristalizados.

Em vistas desse compromisso, o termo deslocamento foi forjado para propor movimentos por diferentes esferas interpretativas no processo de leitura em LE. No contexto da proposta, deslocamento refere-se à possibilidade do aluno desterritorializar os sentidos (SCHEIFER, 2014b) a partir de análise de como um determinado tema é construído e atualizado em diferentes esferas sociais, o que inclui também perceber como é enunciado a partir de diferentes posições de sujeitos, de diferentes contextos e em diferentes escalas contextuais.

No entanto, é importante salientar que as rupturas simbólicas que proponho são uma tentativa de responder a um sistema educativo castrador, em que há um número de horas delimitado para cada classe; há determinados objetivos dos alunos com as aulas; há um cronograma institucional a ser seguido; há certos gêneros discursivos organizando a atividade social; entre outros fatores que engessam e limitam as práticas sociais. Empreender tais rupturas, na tentativa de operar no que DUBOC (2012) chama de brechas, no entanto, implica

pedagogizar, em alguma medida, os meios digitais dos quais me aproprio na proposta de criação de Materiais de Ensino.

Contudo, acredito que o valor da proposta está justamente em atuar nas brechas (DUBOC, *idem*) das estruturas institucionais estabelecidas, isto é, trazer mudanças, mesmo que de forma comedida, nos limites do cenário acadêmico. Sendo assim, busca romper com a estabilidade e homogeneidade de práticas de letramento desses ambientes. Para tal, todos os exercícios dos deslocamentos visam promover uma hermenêutica da suspeita (PAUL RICOUER apud MONTE MÓR, 2013) para gerar pequenas transformações em quem participa do curso, colaborando, assim, na formação de sujeitos mais sensíveis ao seu entorno social.

A proposta, ainda, coloca o professor enquanto protagonista do desenvolvimento dos Materiais de Ensino, já que ele é responsável pelo desenho de um percurso mais aberto de aprendizagem de seus alunos. Por isso, os caminhos discutidos supõem que o professor possa tomar a posição de *designer* (KALANTIZIS & COPE, 2010) de seus próprios materiais de ensino e assumir a responsabilidade por criar ambientes de aprendizagem, deixando que cada indivíduo tenha autonomia pela sua aprendizagem. Também, que possa ser gestor de distintas atividades simultaneamente e fomentar plataformas online para que o processo educativo possa abrir-se ao mundo ao invés de fechar-se na sala de aula (*idem*).

Essa posição de *designer* reconfiguraria a sala de aula e o significado de aprender LE na contemporaneidade, porque demanda que o professor abra mão do seu papel de protagonista e passe a ser um facilitador do processo de aprendizagem. Com esse gesto, ele precisa estar atento a como os alunos constroem sentidos, assim como às práticas de letramento que são significativas para os espaços em que transitam. Logo, mais do que deter certos conhecimentos sobre a língua estrangeira, o professor precisa ser sensível às práticas de linguagem de seus alunos, abrindo espaço para a autonomia e atuando enquanto aliado no processo de ensino-aprendizagem.

A partir desta proposta, aponto, como possível caminho de pesquisa, o desenvolvimento de uma plataforma de ensino que permita que o professor possa criar seus materiais de uma forma mais dinâmica. Nela, com fácil acesso ele pode indexar outras páginas, textos, imagens, sem que seja necessário sair da atividade, para que os alunos possam manusear e também deixar registros nas atividades para os colegas, entre outras tantas possibilidades que poderiam deixar o ensino-aprendizagem de LE mais colaborativo. Isso corroboraria para que o ensino de Espanhol Instrumental não ficasse encerrado ao espaço físico da sala de aula, convidando os alunos a engajarem-se e refletirem sobre as práticas de letramento que são usadas para a construção dos sentidos no idioma estrangeiro.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; GOETTENAUER, E. M. C. *Espanhol: ensino médio*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BARTON, D.; LEE, CARMEN. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo, Parábola, 2015.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- BUZATO, M. E. K. Desafios empíricos-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.46, n.1, p. 45-62, 2007.
- CASTRO, Regina Áurea Leão de. O aluno do curso instrumental pretende ser um aluno decurso convencional? *Cadernos do centro de línguas*, São Paulo, n. 3, p. 35-43, 2000
- CODEGLIA, A. F. Letramento crítico e ensino de língua espanhola: analisando atividades de leitura do livro didático *cercanía joven*. *Revista Porto das Letras*, v. 01, n. 02, 2016, p. 22-45.
- CRYSTAL, *Language and the internet*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- DUBOC, A. P. M., Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês, 2012. 258f. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2012.
- _____. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; FRANCO MACIEL, R. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2015.
- FERNÁNDEZ, F. M. El español em Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.
- FOUCAULT, M. Outros Espaços. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. *Estudos Avançados*, v.27, n.79, p 113-122, 2013
- GOETTNAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.
- GRACÍA CANCLINI, N. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- INDURSKY, F. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, L. V. (org). *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- JORDÃO, 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: Pontes, 2013.

_____. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 46(1) - Jan./Jun. 2007

_____. Birds of different feathers: Algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; FRANCO MACIEL, R. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2015.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LANKSHER, C.; KNOBEL, M. Sampling the “New” in New Literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHER, C. (eds.) *A New Literacies sampler*. New York, Peter Lang Publishing, 2007.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.49. v.2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010.

LESSA, G. S. M. Ensino de E/LE: tornando visível e reconstruindo uma América Latina invisível. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MASSEY, D. Filosofia e Política da Espacialidade: Algumas Considerações. Tradução de Rogério Haesbaert. *GEOgruphia*, n.12, 2004, p.7-23.

MENEZES DE SOUZA, L. M. 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.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. M. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: . Acesso em: 30 mai. 2016.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para um ação política. In: BARBARA, L.; ROCHA, R. C. G. (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (orgs.). *Língua Estrangeira e Formação cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *Linguagem e Leitura da Realidade: Outros olhos, Outras Vozes*. Tese de Doutorado. Não publicada. São Paulo: USP, 1999.

NOGUEIRA, R. C. S. Leitura crítica e letramento crítico em análise de livro didático de língua espanhola. 2014, 114f. Dissertação (mestrado). Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira Vertentes. n. 16, julho/dezembro, 2000. p.24-29.

PIERI, R. M. M. Tras las líneas: aspectos dialógicos no desenvolvimento de leitura e letramento crítico em espanhol como LE. 2013, 125f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2013.

PINHEIRO, M. S. Letramento crítico: perspectivas do ensino-aprendizagem em língua espanhola para idosos. *INTERLETRAS*, v. 3, n. 20, de Outubro, 2014/Março, p. 1-13, 2015.

PROST, C. R. Introducing transgression as a mode of resistance. In _____. *Transgression as a mode of resistance: rethinking social movement in the era of corporate globalization*. New York: Lexington Book, 2010.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP. Pontes, 2005.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA. E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHEIFER, C. L. “God Save Korea!” – A construção do sentido no Terceiro Espaço: Reflexões sobre a dinâmica dos transletramentos. In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (orgs.). *Língua Estrangeira e Formação cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes, 2013.

_____. A virada espacial nos novos estudos de letramento: em busca do terceiro espaço. *Caleidoscópio*, Unisinos, v. 12, n. 1, p. 3-14, 2014a.

_____. Espaço-temporalidade, ressemiotização e letramentos: um estudo sobre os movimentos de significação no terceiro espaço. 2014, 261f. Tese (doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014b.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Caleidoscópio*, Unisinos, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol. In: _____ (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª Ed. Belo Horizonte: *Autêntica*, p. 63-82, 1998.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Nova York: Cambridge University Press, 1995.

STREET, B. What is new in new literacies? *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012.

TILIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a16.pdf> . Acesso em 13 de abril de 2016.

_____. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (orgs.). *Língua Estrangeira e Formação cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes, 2013.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARRELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.