



LETRAMENTO CRÍTICO: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

CRITICAL LITERACY: AN APPROACH PROPOSAL FOR SPANISH LANGUAGE TEACHING

Larissa Cristina Arruda de Oliveira Benedini*
Isadora Valencise Gregolin*

Recebimento do texto: 05/08/2017

Data de aceite: 30/10/2017

RESUMO: Neste artigo discutiremos sobre a concepção de letramento crítico aplicado ao ensino de língua estrangeira em escolas regulares brasileiras a partir dos conceitos de “literacidad” e “criticidad” propostos por Cassany e Castellà (2010) e defenderemos o letramento crítico como uma abordagem para o ensino de línguas estrangeiras levando em consideração principalmente a definição de abordagem proposta por Almeida Filho (1997). Por fim, traremos um exemplo de aplicação pedagógica de uma sequência didática realizada no contexto de ensino de espanhol como língua estrangeira de uma escola regular de ensino médio como sugestão de atividade baseada no letramento crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento crítico. Abordagem. Ensino de línguas. Espanhol. Línguas estrangeiras.

ABSTRACT: In this article we will discuss the conception of critical literacy applied to foreign language teaching in regular schools based on the concepts of "literacy" and "criticidad" proposed by Daniel Cassany and Josep Castellà (2010) and defend critical literacy as an approach to teaching of foreign languages taking into account the definition of approach proposed by Almeida Filho (1997). Finally, we will present an example of pedagogical application of a didactic sequence carried out in the classroom of Spanish as a foreign language in a regular high school as a suggestion of activities based on critical literacy.

KEYWORDS: critical literacy. Approach. Teaching of languages.

*Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus de Votuporanga - SP, Brasil; Doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), E-mail: larissabenedini@gmail.com

*Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil; Departamento de Metodologia de Ensino. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. E-mail: isadora.gregolin@gmail.com.



Introdução

Desde a década de 70, vêm sendo desenvolvidas, no âmbito do ensino regular público brasileiro, propostas curriculares e alternativas metodológicas que objetivam desenvolver, junto aos alunos, diferentes tipos de *letramentos*. A noção de *letramento* tem sido revista e reformulada nessas décadas por diversas correntes teóricas e, em nosso contexto, partimos do pressuposto de que “letrar não equivale simplesmente a ensinar a ler e escrever, pressupõe criar condições para que os sujeitos possam se inserir, de maneira mais participativa e crítica, na sociedade da qual fazem parte.” (BAPTISTA, 2010, p.120).

À essa perspectiva teórica correspondem determinadas implicações metodológicas para uma abordagem¹, no campo do ensino que visa desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para compreender discursos de diversas mídias e culturas e envolvê-los na construção dos sentidos.

No campo das prescrições para o ensino de línguas, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.69) afirmam explicitamente que compete à escola formar *leitores críticos* e propõe que essa formação ocorra por meio de um projeto de *letramento* que trabalhe:

(...) a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a

¹ Consideramos que a perspectiva de *letramento crítico* vem constituindo-se como uma abordagem de ensino.



visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. (BRASIL, 2006, p. 98-99).

O atual projeto de letramento proposto para o trabalho com as diferentes linguagens na escola regular pública brasileira está diretamente relacionado aos modos culturais de usar a linguagem, que considera as práticas de leitura e escrita situadas sócio-historicamente pois, segundo as OCN's:

[...]passa-se a preferir o uso do termo *letramento* para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas. Isso leva à superação do restrito conceito anterior de “alfabetização”, pautado ainda na concepção da “escrita” como tecnologia descontextualizada e universal produtora das supostas habilidades linguísticas homogêneas de leitura e escrita. (BRASIL, 2006, p. 106)

Essa nova perspectiva teórica, que considera a heterogeneidade e as práticas linguísticas contextualizadas, tem levado professores e pesquisadores da última década à reformulação de objetivos e demandas para o ensino de línguas. Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a ênfase anterior no desenvolvimento de “competência comunicativa” e no trabalho com “as” quatro habilidades com uma visão homogênea da língua já não se sustenta e passa-se a buscar meios didáticos para o



desenvolvimento de ações mais articuladas com as noções de “letramento”, “comunidades de práticas” e “heterogeneidade da linguagem”.

Conceito de Letramento crítico e seu impacto no ensino de línguas

O termo *letramento* surgiu da palavra em inglês *literacy* que era usada nos Estados Unidos, após os anos 70, para fazer referência a estudos relacionados com a educação formal de adultos não escolarizados e estava ligado a diferentes funções da escrita na sociedade pelos indivíduos. No Brasil, o termo letramento foi dicionarizado em 2001 com o sentido de “práticas sociais associadas à leitura e à escrita” com objetivos específicos que inclui valores e atitudes em cada contexto e adificuldade para referir-se ao conceito de letramento em diversos idiomas² foi apontada por Cassany e Castellà (2010), o que evidencia a complexidade terminológica.

Nos últimos anos, autores de diferentes países adotaram o termo *letramento* para caracterizar práticas sociais de leitura e escrita em oposição à alfabetização, que visa a aquisição de conhecimento da escrita. No Brasil, segundo Bunzen (2014):

As discussões propostas pela linguística sobre as relações entre a “fala” e a “escrita” (cf. Marcuschi, 2001a e 2001b), os diversos questionamentos sobre a concepção de aprendizagem da escrita como algo essencialmente escolar, universal e neutro (Freire, 1975; Soares, 1998; Kleiman, 1995) e as pesquisas sobre como adultos não alfabetizados que convivem em contextos

² Cassany e Castellà (2010) indicam que em francês há pelo menos três termos (*littératie / alphabétisme / lettrisme*), que em catalão também utiliza-se três termos (*alfabetització, alfabetisme, literacitat*) e que em alemão são dois (*alphabetisierung / literacy*).



diversos lidam com a escrita na escola ou fora dela (Tfouni, 1988; Kleiman e Signorini, 2000) incitaram novas discussões epistemológicas e metodológicas. Um dos resultados desse contato com os estudos publicados em inglês foi a criação de termos equivalentes a “literacy”, tais como “alfabetismo” e “letramento”, se contrapondo muitas vezes ao conceito também polissêmico de “alfabetização”. Criou-se, assim, um grande desafio para os pesquisadores brasileiros: compreender a escrita não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder. (BUNZEN, 2014, p.8).

Para explicar em que consiste *oletramento crítico* na atualidade, Cassany e Castellà (2010) defendem que se trata de uma *abordagem de ensino* que dialoga com correntes teóricas de diferentes campos.

Como contribuições do campo da Educação, o letramento crítico filia-se aos pressupostos da Pedagogia Crítica de Paulo Freire³, mais especificamente à visão “libertadora”, que busca romper com o ensino “bancário”, que depositava conteúdos sem levar em consideração o contexto sócio-histórico dos alunos. Segundo Freire (1989), as práticas letradas oferecem aos sujeitos a possibilidade de desenvolver consciência crítica, refletir sobre sua situação e identidade, sobre o lugar que ocupam na sociedade, conseguir transformá-lo e libertar-se de possíveis situações de exploração. Segundo ele:

Esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação. É neste sentido

³ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.



que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. (FREIRE, 1989).

De acordo com Cassany e Castellà (2010), o letramento ou a orientação sociocultural da leitura e da escrita sugere que ler e escrever não são apenas processos cognitivos ou atos de decodificação, mas tarefas sociais enraizadas historicamente em uma comunidade.

Ensinar e aprender uma língua estrangeira, portanto, não pode ser um processo descontextualizado que ignora a realidade em que os indivíduos estão inseridos e as estruturas de poder dominante que o circulam. O ensino de línguas estrangeiras, na perspectiva do letramento crítico, visa desenvolver a consciência crítica do aluno, ou seja, formar um cidadão capaz de entender seu lugar no mundo, questionar as relações de poder para transformar a realidade e ter condições de opinar, construir sentidos a partir dos diferentes tipos de textos que lê.

Nesse sentido, todo texto (verbal, visual, verbo-visual, etc) é produto de uma força ideológica e política e, para compreendê-lo, é preciso fazer uma leitura capaz de encontrar (parte) daquilo que há por trás das linhas:

Compreender *as linhas* de um texto refere-se a compreender o significado literal, a soma do significado semântico de todas as suas palavras. Com *entrelinhas*, referimo-nos a tudo o que é deduzido a partir das palavras, mesmo que não tenha sido dito explicitamente: as inferências, as pressuposições, a ironia, os duplos sentidos etc. E o que há *por trás das linhas* é a ideologia,



o ponto de vista, a intenção e a argumentação que aponta o autor. (CASSANY, 2006, p 52).

Esse tipo de leitura torna-se possível por meio de uma perspectiva sociocultural, que considera que o indivíduo deve ser crítico para compreender melhor o mundo e sua diversidade, refletir e avaliar os discursos, identificar pressupostos e implicações, ter uma visão menos ingênua dos textos, problematizar a realidade analisando as relações entre saber, poder e representação para, assim, desenvolver um espírito crítico.

Em nosso contexto, partimos do pressuposto de que essa perspectiva é viável não apenas no caso da língua materna, mas também no ensino e aprendizagem da língua estrangeira, o que demanda novos desafios na abordagem utilizada dentro e fora da sala de aula.

A abordagem do letramento crítico

A abordagem de ensinar uma nova língua é um conceito chave que muitas vezes tem sido deixado de lado para se discutir métodos, técnicas e outros conceitos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Abordar, direcionar, encaminhar essa é a primeira ação que orienta o processo do ensino de línguas e dá consistência ao trabalho do professor. Almeida Filho (1997) defende que a abordagem é a “força maior que orienta o processo de operação global do ensino de línguas” e que:

(...) essa força advém das competências implícitas, teórica, aplicada e profissional do professor ou de quaisquer outros agentes ativos de ensino tais como autores do LD, planejadores de curso, produtores de instrumentos de avaliação, etc. [...] a força da abordagem





provém da energia da motivação para ensinar, opera como “matéria-prima” de conhecimentos explícitos e implícitos e se desempenha no ensinar em níveis distintos de competências. [...] Pode resultar contraditória a abordagem como resultado de posições teóricas conflitivas das três vertentes que decorre a teoria (a concepção de linguagem, a concepção de ensinar línguas e a concepção de ensinar-adquirir línguas). [...] A abordagem orienta o processo de operação global de ensino que se compõem ordenadamente no seu todo das fases do planejamento de cursos, de produção ou adoção via análise dos materiais, das experiências realizadas para aprender, e das avaliações de rendimento efetuadas. [...] (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 16)

Nesse sentido, entendemos que o *letramento crítico* na aula de língua estrangeira funciona como uma abordagem de ensino, já que apresenta-se como uma “força maior que orienta todo o processo de operação global de ensino” da língua estrangeira moderna na escola, desde a concepção de língua, linguagem, língua estrangeira, assim como a concepção de ensinar e aprender línguas do professor até o planejamento do curso, das sequências didáticas, materiais, métodos e avaliações e sua atitude curricular.

Portanto, essa filosofia de ensinar, o enfoque que se materializa na prática do professor em sala de aula é sua abordagem de ensinar, resultado de uma tensão de forças opostas (abordagem dos superiores, do material didático, de aprender de cada aluno, etc.) e, ainda que o professor tenha claro para si mesmo sua abordagem de ensino, acontece com frequência um distanciamento entre a abordagem vivenciada na prática de ensinar e a abordagem declarada ou desejada por ele. Isso pode ser comprovado a partir



de investigações na área de linguística aplicada, através de observações de sala de aula, questionários aos professores, gravações de aulas, etc.

Um ponto fundamental na abordagem do letramento crítico é a “atitude curricular” (DUBOC 2012) do professor, ou seja, suas ações em sala de aula, sua relação com os alunos e, principalmente, sua postura diante das “brechas” (DUBOC 2012) ou oportunidades de desenvolver uma reflexão crítica a partir de algum tema proposto no livro didático ou pelos próprios alunos.

Tanto o conceito de “brechas” como o conceito de “atitude curricular”, tomados aqui a partir de Duboc (2012), são fundamentais para a abordagem de ensino na perspectiva do letramento crítico pois possibilitam que o professor atue nos momentos de “encontro com a diferença”, com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes.” (DUBOC, 2012, p. 105).

Duboc (2012) defende que as “brechas” emergem em sala de aula a qualquer instante e que será a atitude docente sobre essas brechas no currículo que irão possibilitar o *agenciamento crítico*, ou seja, uma abordagem de ensino baseada no letramento crítico só é possível considerando toda a abordagem de ensinar do professor que entende o processo de letramento como uma prática social somada à sua atitude curricular no processo de ensino-aprendizagem a fim de formar um leitor crítico capaz de refletir e mudar seu lugar no mundo.



Proposta de implementação do letramento crítico em aula de ELE

Apresentamos, a seguir, uma proposta de implementação de sequência didática desenvolvida para aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE) em uma escola regular de ensino médio. Partimos da noção de sequência didática de Lira (2017), como “um procedimento encadeado de passos, que visa tornar mais eficiente o processo de aprendizagem” (LIRA, 2017, p. 76). Ou seja, é um conjunto de atividades planejadas para ensinar um conteúdo, organizadas pelo professor de acordo com os objetivos que pretende alcançar e abrange exercícios, tarefas, avaliações, entre outros, partindo sempre do conhecimento prévio do aluno para atingir outros níveis de conhecimento.

Essa sequência foi elaborada a partir de uma “brecha”⁴ encontrada no livro didático de língua espanhola que os alunos recebem (*Enlaces volume 1* – 2015). Na terceira unidade do livro, cujo tema é *De ciudad en ciudad*, havia apenas um exercício sobre o tema imigração⁵. Nesse exercício, são expostos quatro motivos pelos quais uma pessoa se torna um imigrante na coluna da esquerda (desastre natural, violência social, falta de emprego e problemas políticos) e, na coluna da direita, são apresentados exemplos de situações de imigração para relacioná-las aos motivos.

Como esse é um tema de grande relevância social, abrangente e atual, as discussões em sala de aula ultrapassaram o exercício proposto pelo livro, as opiniões foram as mais diversas possíveis, com diferentes posições ideológicas, discursos superficiais e até preconceituosos, por isso “atitude

⁴DUBOC, Ana Paula. Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. **Tese de Doutorado** – Universidade de São Paulo, 2012.

⁵ Ver em anexo.



curricular” foi de aprofundar um pouco mais o assunto, com vistas a possibilitar que os alunos pudessem se posicionar de forma mais crítica diante do tema. Sendo assim, a professora considerou que os alunos precisavam conhecer melhor a situação dos imigrantes e refugiados no mundo, colocar-se no lugar dessas pessoas, para então opinar criticamente sobre a situação e propor soluções para os problemas. Ou seja, considerou ser esta uma “brecha” e passou a trabalhar uma sequência de atividades, que passaremos a discutir.

Como primeira atividade, foi solicitado, na aula seguinte, que os alunos fizessem pequenos grupos para uma atividade dinâmica e elaborassem uma lista de vinte “coisas” que mais necessitavam para sobreviver. Cada grupo deveria escrever as vinte coisas que mais necessitavam em espanhol e as respostas foram as mais diversas possíveis (celular, internet, comida, roupas, etc). Então, a professora simulou a situação de uma catástrofe no país de origem dos alunos e que estes só poderiam salvar dez dos vinte elementos que escolheram. Após cada grupo escolher as primeiras dez “coisas”, a professora acrescentou que teriam que reduzir a cinco, uma vez que o transporte que faria a evacuação das pessoas só permitia que cada grupo levasse cinco coisas. Dessa forma, os grupos tinham que discutir e definir, em equipe, as cinco coisas mais importantes para levarem consigo na viagem, utilizando argumentos para justificar suas decisões. Houve muita discussão nesse momento, com utilização de argumentos variados para justificarem necessidade ou não das “coisas” previamente elencadas para que chegassem à decisão final.



Os processos de tomada de consciência, de negociação e de decisão ao longo da atividade são fundamentais na perspectiva do letramento crítico, uma vez que os alunos vão percebendo com a dinâmica o que eles próprios valorizam mais enquanto grupo, muitas vezes objetos que estão muito distantes da realidade de imigrantes e refugiados.

A atividade seguinte consistiu na projeção de imagens reais de refugiados e imigrantes pelo mundo: sírios, marroquinos, mexicanos, entre outros, em suas embarcações precárias, carregando o pouco que conseguem nas costas. Com objetivo inicial de ampliação lexical, os alunos devem construir conceitos a partir das imagens do que seria um imigrante, um refugiado, uma situação de asilo, etc. aprendendo o vocabulário novo e ampliando o que já conhecia. Ainda em grupos, cada grupo ficou responsável por propor uma solução a longo prazo para resolver o problema de um dos grupos de imigrantes.

As soluções propostas também foram diversas: repatriação, integração local, reassentamento em um terceiro país, etc. Para finalizar esse primeiro momento, estimulando a participação oralmente de todos, a professora perguntou para cada aluno do grupo o que cada um faria nessa situação. (*y tú, ¿qué harías en esa situación?*). Assim, individualmente eles emitiam opiniões oralmente em espanhol e refletiam sobre a situação apresentada.

Como terceira atividade, no espaço do laboratório de informática, os alunos deveriam acessar um site determinado⁶, proceder à pesquisa e seleção de histórias de refugiados para compartilhar oralmente em sala e,

⁶O site é: <http://www.acnur.org/diadelrefugiado/historias/>



ao final, responder as perguntas de um questionário de compreensão leitora previamente elaborado pela professora. Após o questionário, havia um roteiro de questões a serem discutidas em grupo.

A quarta atividade consistiu no visionamento e discussão de um curta metragem⁷, que tematiza a história de Said, um garoto marroquino que cruza o estreito de Gilbratar, assim como tantos outros jovens, em busca de melhores oportunidades na Espanha e descobre que o mundo não é tão belo como lhe haviam contado. Após assistirem o vídeo, os alunos deveriam responder algumas questões de compreensão do vídeo e contrastá-las com notícias reais e atuais, relacionadas com a temática dos imigrantes na Espanha e publicadas em jornais. A partir da leitura das notícias esperava-se que os alunos discutissem sobre xenofobia e preconceito, desconstruindo suas visões sobre a imigração e sobre outros temas relacionados com a situação dos imigrantes na Espanha.

Para estimular a participação dos alunos e também traçar um paralelo entre os imigrantes marroquinos e outros imigrantes que se encontram em situação semelhante no Brasil, a professora desenvolveu como quinta atividade um debate tentando estabelecer “pontes culturais” (SERRANI, 2005) e esperava-se nesse momento que os alunos se recordassem dos imigrantes haitianos que vivem no Brasil desde o terremoto de 2010 e que ainda sofrem com a xenofobia, sujeitos a todo tipo de maus tratos, trabalhando em subempregos quase como escravos.

⁷ Trata-se do curta-metragem “El viaje de Said”, ganhador do prêmio Goya de melhor curta metragem de animação em 2007.



A tentativa de atuar nessa “brecha” buscou levar os alunos a compreenderem, na língua estrangeira, que o Brasil, assim como outros países, recebeu e ainda recebe muitos imigrantes venezuelanos, bolivianos e outros latinos que buscam melhores condições de vida e que, no entanto, enfrentam uma triste realidade ao atravessarem a fronteira. Para fomentar a discussão e promover a interculturalidade foi sugerida a leitura de um artigo de opinião⁸ que traz à luz os discursos higienistas e xenófobos em circulação que incitam a violência e o ódio a determinados grupos vistos constantemente em redes sociais e outras mídias, compartilhados e curtidos por jovens.

Sabe-se que essa é uma problemática de grande importância e que merece destaque na sala de aula não apenas em língua estrangeira e não somente com o material exposto aqui. A reflexão não deve encerrar-se com essa sequência didática proposta para despertar o espírito crítico nos jovens. Mas, espera-se que ela seja o início de uma conscientização maior diante da realidade.

Como tarefa final dessa sequência didática, bem como forma de avaliação em grupo, foi solicitado que os alunos produzissem um curta-metragem que mostrasse a situação dos imigrantes. Os vídeos poderiam abordar subtemas como: *trabajo esclavo en la industria textil y en otros sectores, explotación de mano de obra inmigrante, inmigración ilegal, xenofobia, refugiados de guerra en el mundo, etc.* Os gêneros também

⁸ Trata-se do artigo: FRANCISCO, Mônica. “Do chumbinho nos haitianos aos protestos de domingo”. **Jornal do Brasil**. 16/08/2015. Disponível em: <http://www.jb.com.br/comunidade-em-pauta/noticias/2015/08/16/do-chumbinho-nos-haitianos-aos-protestos-de-domingo/>



podiam ser variados: animações como “El viaje de Said”, documentários, fotonovelas, etc.

A sequência didática implementada pode ser desenvolvida como um projeto interdisciplinar contando com a ajuda de professores de outras disciplinas e os alunos devem ser avaliados levando em consideração não apenas os critérios linguísticos (oralidade, escrita, leitura, escuta em língua estrangeira), mas considerando critérios como criatividade, adequação ao tema, organização, montagem do vídeo, pesquisa bibliográfica, trabalho em grupo, entre outros que podem ser estabelecidos com a classe.

Por meio desse tipo de atividades acredita-se que os alunos desenvolvam uma consciência crítica em língua estrangeira e sejam capazes de opinar sobre fatos e acontecimentos que estão ao seu redor, consigam perceber o papel e o lugar que ocupam na sociedade, as relações implícitas entre poder e conhecimento e ainda sejam capazes de fazer algo para transformá-la. Isso busca principalmente construir, junto aos alunos, a noção de cidadania e leva-los a refletirem sobre crenças e preconceitos cristalizados, promovendo reflexões para a vida e para o trabalho.

É importante destacar o papel de “mediador cultural” (SERRANI 2005) que o professor exerce nesse tipo de sequência didática na aula de língua estrangeira, ou seja, um docente “apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula” (SERRANI, 2005, p. 15). Nesse sentido, o professor deve estabelecer “pontes culturais”(SERRANI 2005) entre a cultura de origem do aluno e a cultura alvo, mostrando por exemplo, problemas sociais que existem nas



duas culturas, conforme explicitado anteriormente na atividade sobre imigração, para que o aprendizado seja significativo e o conhecimento linguístico não seja o único objetivo da aula de língua estrangeira. Dessa forma o aluno (cidadão) dialoga com outras culturas e desenvolve sua identidade social.

A sequência didática anteriormente exposta evidencia uma possibilidade de implementação didática do letramento crítico enquanto abordagem para o ensino de língua espanhola no Brasil que rompe com a tradição do “ensino bancário” (FREIRE, 1989) e busca desenvolver consciência crítica, levando os alunos a refletirem sobre seu lugar e papelem uma sociedade cada vez mais complexa.

Referências

BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático–PNLD 2015. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2015-ensino-medio>

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, volume 1.





-
- BUNZEN, Clecio. Apresentação. In: STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo : Parábola Editorial, 2014.
- CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CASSANY, Daniel & CASTELLÀ, Joseph. **Aproximación a la literacidad crítica**. Perspectiva, Florianópolis, v.28, n.2, 353-374, jul/dez 2010.
- DUBOC, Ana Paula. “**Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês”. Tese de doutorado defendida pela USP em 2012.
- FILHO, José Carlos Paes de Almeida. **A abordagem orientadora da ação do professor**. IN: Parâmetros atuais para o ensino de português para língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1997. p.13-27.
- FRANCISCO, Mônica. **Do chumbinho nos haitianos aos protestos de domingo**. Texto disponível em: <http://www.jb.com.br/comunidade-em-pauta/noticias/2015/08/16/do-chumbinho-nos-haitianos-aos-protestos-de-domingo/>. Acessado em: 16 de agosto de 2015.
- FREIRE, Paulo. **Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf Acesso em: 19.set.2017.
- _____. **Pedagogiado oprimido**. 62^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- LIRA, Maria Célia Cardoso. O gênero publicitário na aula de espanhol como língua estrangeira no IFF. SILVA JUNIOR, Antonio Ferreira (Org).



In: **Ensino de espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas.** Rio de Janeiro: Pontes, 2017.

OSMAN, Sergio. et al. **Enlaces.** São Paulo: Macmillan, 2013.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua – currículo, leitura e escrita.** Campinas: Pontes, 2005.

ANEXO

1. Lee la siguiente información y relaciona los motivos para emigrar de un lugar en la columna de la izquierda, con las situaciones presentadas en la columna de la derecha. Luego compara tus respuestas con las de un/a compañero/a.

<p>La migración puede ser forzada o voluntaria. Según los datos de Amnistía Internacional, los motivos para migrar son variados: violencia, pobreza, guerras, violación de derechos humanos, degradación medioambiental, desastres naturales, origen étnico o persecución por motivos políticos o religiosos. La migración puede</p>	<p>ser interna, ya que hay quien busca mejores condiciones de trabajo o de seguridad dentro de su propio país de origen. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) informa que unos 90 millones de trabajadores migrantes viven fuera de su país de origen.</p>
--	---

Basado en <<http://white.oit.org.pe>>. Acceso el 22 de octubre de 2012.

MOTIVOS	SITUACIONES
a desastre natural	d Soy chilena con nacionalidad española. Abandoné mi país en 1973 debido a la dictadura.
b violencia social	c Soy salvadoreño y vivo en California porque aquí hay más oportunidades de trabajo.
c falta de empleo	a Muchas familias viven aún en refugios dos años después del <i>tsunami</i> .
d problema político	b Wagner dos Santos, único superviviente de la tragedia de la Candelaria en Rio de Janeiro, vive en Suiza acogido por Amnistía Internacional.

Fonte: Enlaces (2013, p.49)