

Terezinha de Jesus Rodrigues Barbagelata

**O LETRAMENTO no
ENSINO-APRENDIZAGEM no
curso de LÍNGUA ESTRANGEIRA em uma
instituição de EDUCAÇÃO SUPERIOR
em Belém (PA)**



O letramento no ensino-aprendizagem no curso de língua estrangeira em uma instituição de educação superior em Belém (PA)

Terezinha de Jesus Rodrigues Barbagelata

Ponta Grossa

2022

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Autora

Terezinha de Jesus Rodrigues Barbagelata

Capa

AYA Editora

Revisão

A Autora

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab.

Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos

Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de

Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

do Ceará, Campus Ubajara

Prof.º Me. José Henrique de Goes

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino

Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus
Parauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Ma. Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira

Miranda Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional,
FNDE*

© 2022 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pela autora para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas neste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de sua autora e não representam necessariamente a opinião desta editora.

B228 Barbagelata, Terezinha de Jesus Rodrigues

O letramento no ensino-aprendizagem no curso de língua estrangeira em uma instituição de educação superior em Belém (PA) [recurso eletrônico]. / Terezinha de Jesus Rodrigues Barbagelata. -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 117 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-045-2

DOI: 10.47573/aya.5379.1.48

1 Letramento. 2. Ensino superior. 3. Professores de línguas. 4. Professores universitários. 5. Estudantes universitários. I. Título

CDD: 407

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

**International Scientific Journals Publicações
de Periódicos e Editora EIRELI**

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

DEDICATÓRIA

A Deus, que é o condutor da minha fé. Aos meus pais Carlos Augustos Barbagelata (*In memorin*) e Luiza Rodrigues Barbagelata

Ao meu esposo Santiago Miguel Novaro Barbagelata, e aos meus filhos Bruno Novaro Barbagelata, Diego Novaro Barbagelata e Luiza Novaro dos Santos.

A minha amiga e Orientadora Dra. Ana D’Arc Martins de Azevedo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pela benção de permitir que eu concluísse essa etapa da minha vida.

Aos meus Pais Carlos Augusto Barbagelata (in memorin) e Luiza Rodrigues Barbagelata e toda minha família que me deram apoio em todos os momentos de minha vida e contribuíram para realização deste sonho.

Ao meu esposo Santiago Miguel Novaro Barbagelata que me deu total apoio e compressão no decorrer da minha caminhada profissional.

Agradeço a minha Orientadora Dra. Ana D’Arc Martins de Azevedo, por todo incentivo, orientação e compreensão e mais ainda, pela confiança em mim depositada.

Ao Professores, Dr. José Guilherme Castro, a Dra. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva, a Dra. Lucilinda Ribeiro Teixeira e a Dra. Creusa Barbosa que contribuíram com seus conhecimentos, e aceitaram participar da banca examinadora do meu trabalho.

Aos meus professores do doutorado que foram sumamente importantes na minha caminhada acadêmica.

A todos os meus colegas que fizeram parte dos bons momentos do curso.

Ao nosso coordenador Professor Edgar Monteiro Chagas Junior do curso PPGCLC/UNAMA.

As pessoas que de alguma forma contribuíram para realização do meu doutorado.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, contatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire (1996)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
Letramento e suas epistemologias	21
CAPÍTULO 1	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
Letramento Social	29
A linguagem no letramento	33
O ensino de língua estrangeira	39
O ensino de línguas e a Lei de Diretrizes e bases da Educação - LDB – 1961 A 1960	45
O letramento no ensino da língua estrangeira.....	49
As práticas de letramentos no ensino de língua estrangeira.....	51
A pesquisa Qualiquantitativa	54
CAPÍTULO 2	
PERCURSO METODOLÓGICO	54
Entrevistas.....	56
Questionário.....	58
Os sujeitos	59
Lócus da pesquisa	60
Corpus da pesquisa	61
Análise dos dados – Professores.....	63

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÕES	63
DISCUSSÃO.....	69
DISCUSSÃO.....	73
DISCUSSÃO.....	75
ANÁLISE	78
Análise dos dados – ALUNOS.....	80
Análise de correlação docentes e discentes nos eixos: Ensino; Aprendizagem e Avaliação	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	109
SOBRE A AUTORA	113
ÍNDICE REMISSIVO.....	114

Apresentação

Terezinha de Jesus Rodrigues Barbagelata, professora da Universidade da Amazônia, brilhante educadora da Educação Básica e Ensino Superior, expressiva pesquisadora do campo educacional, amplia os seus conhecimentos e saberes ao lançar uma obra no caminhar de sua especialidade.

O ambiente familiar, a estética textual a partir de cuidadosas leituras levou Terezinha Barbagelata a se tornar uma exemplar estudiosa no campo linguístico e literário da Língua Portuguesa e Espanhola. Atenciosa no trabalho educacional, a pesquisadora ao escrever este texto que é a sua tese de doutoramento demarca um envolvimento e um intenso trabalho de pesquisa documental, bibliográfica e de campo para entender como os docentes em sua prática pedagógica utilizam o letramento na dinâmica do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.

Nessa composição, não se pode deixar de ressaltar em Terezinha sua inteligência e cuidado preciosos diante às discussões acerca do Letramento. O que é percebido no seu íntegro e coerente caminho, digno de uma mulher que não abriu mão de suas concepções éticas e das propostas que permeiam a educação brasileira.

Assim, esse livro para os estudiosos, pesquisadores, curiosos do Letramento é uma proposta desafiadora, interpelativa, como bem Terezinha nos diz, é um texto “redigido pela maturidade”. Maturidade acadêmica, intimamente ligada à vida profissional, familiar e pessoal. O enfoque escolhido pela autora permite o leitor perceber quão complexo é o processo para o Letramento, inserindo no cotidiano dos sujeitos.

Em “O Letramento no Ensino-Aprendizagem no curso de Língua Estrangeira em uma Instituição de Educação Superior em Belém”, a pesquisadora nos assevera que as práticas de Letramento ao longo do processo de ensino, se ressignificam por ser este, um fenômeno uma unidade abstrata, provocadora de nova interpretação, conceitualização, habilidade linguística, significado e prática social.

Não podemos deixar de mencionar a valorosa forma e preocupação que Terezinha Barbagelata delinea com rigoroso critério textual e especial atenção em trazer ao leitor, as

fontes intertextuais do qual emergiram os discursos científicos como também as vozes da prática docente e discente, e este ainda, como protagonista das metodologias utilizadas no ensino de Língua Estrangeira. Logo, vale pontuar que a autora possui o mérito de dar densidade a esse campo de análise, em uma pesquisa provocativa, e que manifesta a habilidade da autora em apresentar uma escritura acadêmica rica em estratégias discursivas, com o objetivo de ampliar reflexões acerca de um dos maiores objetivos educacionais: o Letramento.

Lourdes Ferreira

INTRODUÇÃO

Como pesquisadora desta tese, destaco a minha trajetória como filha, mãe, aluna, e a vida profissional - professora universitária, rememora e relembra percursos de desafios e vitórias, choros e emoções, cujos movimentos discursivos de memória me levaram a refletir sobre eu (mim) mesma e minha subjetividade, em um espaço interpretativo, redigido pela maturidade, e nesse transcurso da escrita, busco acrescentar as situações mais significativas em minha vida até agora.

Sou Terezinha de Jesus Rodrigues Barbagelata, a sexta de oito filhos de um casal de classe média da cidade de Abaetetuba, apesar de não ser presente, a timidez e a discrição ainda me acompanham em vida pessoal e em alguns momentos na academia. Atualmente, estou com 59 anos, casada com uma pessoa maravilhosa, meu querido e amado esposo, que é meu alicerce familiar, dessa união nasceram três filhos admiráveis, as bênçãos de Deus em minha vida.

Fui criada no seio de uma família amorosa, cujos valores mais importantes eram o respeito ao próximo e a honestidade, neste clima passei minha infância, assim como em outras famílias, tínhamos nossas dificuldades por ser uma família numerosa, mas sempre tivemos o amor, o diálogo e a preocupação uns para com os outros, e mediante a esses sentidos, e com a força e coragem dos meus pais, conseguíamos vencer os desafios que a vida proporcionava.

Meu primeiro contato com a língua espanhola foi por meio de meio pai, Carlos Augusto Barbagelata nascido em Pernambuco e criado em Lima-Peru, veio em busca de uma vida melhor em Belém, no estado do Pará, era protético, mas tinha uma grande paixão pelas letras, vindo morar na cidade de Abaetetuba, fundou um jornal conhecido na cidade "O Gazeta". Posso afirmar que herdei do meu pai, a paixão pela música e pelo idioma, nesse caso, o espanhol, que me levou a justificar todo o meu envolvimento com a língua

estrangeira.

No ano de 2003, ingressei no curso de Pedagogia, mas me sentia um “peixinho fora d’água”, porque naquele momento não havia feito a escolha adequada, pois ministrava aulas com a disciplina de língua espanhola, e o curso de Pedagogia não era o ideal, mas era o mais viável no momento e na época.

Mesmo não sonhando em ser professor, nada contra, sabia no fundo de minha alma, que meu destino seria à docência, pois quando criança observada minha irmã Emília Barbagelata, professora do ensino fundamental menor, e no decorrer do tempo, essa profissão Professor, tornou-se minha paixão, porém, a timidez não me permitia avançar, e ao decorrer do tempo precisava adentrar ao mercado de trabalho, pois precisava ajudar na manutenção da casa junto ao meu esposo e ao bem-estar de nossos filhos, e mediante a essa situação, não podia mais protelar meus estudos.

Ao enlace no curso de Pedagogia, deparei-me com uma série de teorias sobre a aprendizagem que me faziam refletir cada vez mais sobre meu percurso enquanto estudante, e ao mesmo tempo, faziam-me retornar a minha infância, quando eu mesma brincava de ser professora, imitando as mestras, por quem tinha respeito e admiração. Nesse percurso, o encantamento pelo curso, perpetuar um amor incondicional a Pedagogia, no entanto, mais uma vez a vida me leva para outro caminho, não pude trabalhar como professora na área e campos que a Pedagogia oferece ao profissional do curso, pois como atuava trabalhando em língua espanhola, tive que começar uma graduação em letras com habilitação em língua espanhola, mas o meu primeiro amor foi e é a Pedagogia.

Assim, retomo a esse curso, maravilhada com ele, onde me proporcionou conhecer autores/teóricos da área da aprendizagem e, por meio de professores que marcaram a minha formação, por incentivar e estimular sempre a busca pelo conhecimento e aprimoramento profissional. Mediante ao exposto, meu interesse cada vez mais se centrava nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. E durante uma aula, das referidas disciplinas, ouvi a palavra LETRAMENTO. Intriguei-me com a questão levantada pela professora em sala, na qual mostrava sobre a diferença entre letramento e alfabetização, resolvi comprar livros sobre o assunto, a partir daí começou meu grande encontro com os estudos

sobre letramento.

Após a formatura no curso de pedagogia em 2003, iniciei imediatamente uma pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, uma tentativa para não sair da aérea. Finalmente no ano 2010, surgiu à chance de prestar concurso público para o cargo de professora de Língua Espanhola da Prefeitura de Castanhal sendo aprovada, tive que continuar na área Língua Espanhola.

Ao dedicar-me ao ensino da lingua estrangeira, percebi as dificuldades dos alunos quanto a disciplina, e como havia estudado o letramento, pensei que poderia ser uma oportunidade para os discentes aprenderem o idioma por meio dessa área de conhecimento, o letramento, a partir da utilização das estruturas sociais, culturais e experiências para o aprendizado da língua.

Na perspectiva de aprimorar e qualificar a minha formação, no ano de 2007, ingresso no mestrado de Linguística Espanhola pela UAA Universidade Autônoma de Assunção, sendo convalidada pela Universidade Federal de Santa Catarina, onde continuo ministrando minhas aulas de espanhol na escola pública em Castanhal. Mas, no ano de 2010, adentro a universidade, não como aluna, mas como docente universitária, ministrando aulas no graduação de Pedagogia e Letras.

No curso de Pedagogia ministrei as disciplinas Educação de Jovens e Adultos ; Alfabetização e Letramento; e outras; no curso de Letras as disciplinas, Literatura Espanhola; Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Espanhola; Morfologia da Lingua Espanhola e etc, que contribuíram para os meus questionamentos como docente no ensino superior, além de docente dos Cursos, hoje sou coordenadoras dos mesmos.

Desta forma, a qualificação como docente atualmente, me instigou a buscar o conhecimento para contribuir ainda mais na academia e para enobrecer o percurso acadêmico, conduzindo-me a pleitear uma vaga no doutorado do programa de pós graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura, da Universidade da Amazônia- UNAMA, no ano de 2018.

Ao ser aprovada, iniciam-se novos desafios, obstáculos que muitas vezes me le-

varam a pensar em desistir, mas Deus em sua infinita misericórdia colocou colegas maravilhosos, que me incentivaram a continuar, além de minha orientadora, que é de excelente profissionalismo, deu-me suporte para dar continuidade ao estudo do que havia proposto, o letramento em línguas estrangeiras, quando adentrei ao doutorado.

Atualmente, o termo letramento vem sendo abordado nos mais diversos segmentos da educação contemporânea, e nesse pontuar, os estudos sobre o letramento elencam designar os diferentes aspectos quando situados a leitura e a escrita no processo de ensino-aprendizagem.

A esse paradigma, o letramento é entendido como um conjunto de práticas sociais que variam de acordo com a história sócio cultural do sujeito em sociedade. Nessa perspectiva, entender e compreender o letramento permite reconhecer a complexidade desse fenômeno, visto como uma prática sociocultural, que se insere nas atividades diárias do sujeito.

Nesse entremeio, entendemos que as práticas de letramento se ressignificam em unidades abstratas de análise que se tornam possível a interpretação daquilo que é observável, se referindo a conceitualização social e cultural, conferindo significado ao uso da leitura e da escrita.

Dessa forma, o letramento social significa não somente levar o aluno a ser um analista de sua língua, mas, usuário consciente de que cada habilidade linguística tem um espaço específico de uso, pois ocorre de forma diferenciada, e deve estar adequada a situação de comunicação. Por quanto, o letramento é, por sua vez, decorrente de um processo social e histórico de aprendizagem da leitura e escrita nos diferentes contextos que subsidia as práticas sociais do discente em sociedade.

A esse olhar, esta tese se refere ao letramento na perspectiva social do discente/sujeito quando se trata de ensino-aprendizagem em língua estrangeira. Dessa forma, Kleiman (2012) dialoga que o letramento no contexto social, não deixa de ser um fenômeno social, quando consideramos a família, igreja, local de trabalho, grupos sociais, e outros que permeiam o sujeito em interpretar, compreender e entender aquilo que se exerce nas práticas sociais, quando se relaciona na codificação e decodificação entre sujeitos.

Ao proceder, Soares (2010) viabiliza o letramento em muitas facetas, e considera o mesmo, uma natureza complexa. Nesse sentido, a autora menciona que saber ler e escrever, é quem vive na condição ou estado de ser alfabetizado, enquanto que letrado, é a pessoa que aprende a ler e a escrever, e faz uso da leitura e da escrita, no sentido de compreender, entender e interpretar, pontuando a um letramento social, pois envolve o sujeito/discente na sociedade.

No entanto, Kleiman (2012) aponta que esse processo ensino- aprendizagem, por meio do letramento social, fomenta levar os discentes a um processo ainda mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. De acordo com essa perspectiva, Rojo (2012) corroboram que o letramento é uma prática social que prescinde da leitura e da escrita na sociedade.

Nesse pressuposto, temos Street (1995) que se refere ao letramento quanto a conceitualização social e cultural que confere significado aos usos da leitura e escrita, vinculando-se aos usos e funções que exercem nos diferentes domínios da sociedade. Assim, Rojo (2012) reconhece a diversidade de debates e políticas de desenvolvimento do letramento no âmbito educacional, levando em conta as condições sociais, culturais e econômicas pela relevância do sujeito em sociedade.

A partir desses pressupostos teóricos, evidenciamos a necessidade de comprovação da tese: Os docentes utilizam o letramento no ensino de língua estrangeira dentro da sala de aula no ensino superior. Nesse expressar de sentido de comprovação, fizemos um levantamento de campo em uma universidade privada, onde realizamos entrevistas com professores de língua estrangeira e alunos de cursos de graduação em língua estrangeira, e com a junção de resultados de coletas de dados foi comprovado juntamente com a literatura exposta o proposto pela tese.

A essa perspectiva, o letramento compõe, em nosso entendimento e compreensão, uma discussão que ganhou e ganha espaço no Brasil, principalmente ao longo da década de 1990, contribuindo com amplas publicações, repercutindo nacionalmente, a essa representação, as autoras Kleiman (2012), ao publicar: Os significados do letramento pela editora Mercado das letras, de Campinas/SP, e Soares (2010), quando publica: Letramento:

Um tema em três gêneros, uma publicação da Editora Lê, de Belo Horizonte, Minas Gerais, além de outros estudiosos, como Rajagopalan (2008) e Lopes (2004) que propõe o tema no país.

Nesse foco, os estudos implicam ou repercutem o letramento, no que diz respeito ao conceito, pois divergem discussões desde o modelo autônomo e ideológico, como (STREET, 1995) até Rojo (2012), por considerar um conceito que contempla os usos e as práticas sociais, sob diferentes perspectivas de escrita, valorizadas ou não, locais ou globais, numa diversidade familiar, religiosa, profissional, escolar, etc., marcados por perspectivas sociológicas, antropológicas e socioculturais.

Nesse entremeio, Rojo (2012, p. 11) cita que um dos “objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participam das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramento) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Desta forma, a autora não apenas prioriza a cultura dominante e canônica, mas, as culturas locais, populares e de massa, que segundo Kleiman (2012) argumenta que o professor deve ser um agente de letramento.

A esse panorama, o letramento em língua estrangeira demanda experienciar essa língua por meio de práticas sociais que enlacen as habilidades de leitura, de escrita, de compreensão e de produção oral, de forma que o aprendente, ou seja, o discente se constitua enunciador nessa língua sem perder sua inscrição identitária na língua materna.

O enfoque para o ensino de língua estrangeira, a partir dos estudos de letramento, viabiliza buscar entender o sentido epistemologicamente da palavra “letramento”, vem do original em inglês “literacy” que significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2010, p.17) como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2010, p.18).

A partir desse pressuposto, a etimologia do termo “letramento” surge como referência a Soares (2010), onde afirma que a palavra letramento é uma tradução do termo inglês literacy, que se origina do latim littera, que se refere à letra. Ainda assim, a palavra literacy poderia ser decomposta da seguinte forma: littera (letra) + cy (condição ou estado de), em

que a autora interpreta a definição da seguinte forma: “literacy é a condição de ser letrado – dando à palavra letrado sentido diferente daquele que vem tendo em português (SOARES, 2010).

No sentido representação de significado, recorreremos ao termo atribuído na língua inglesa literacy, que se refere à pessoa educada e que especificamente tem habilidade de ler e escrever. E não no sentido termo letrado e iletrado, que seria o sujeito que não é erudita, não possui conhecimentos literários.

Deste modo, o letramento no Brasil é o iletrismo (illetterisme) na França e a literacia em Portugal, os quais nomeiam fenômenos distintos da alfabetização. Literacy é diferente nos Estados Unidos em relação à Inglaterra (reading instruction/beginning - instruções de leitura / início), ressaltando, que na França e nos Estados Unidos, letramento/iletramento são independentes da questão de alfabetização – aprendizagem básica do sistema de escrita.

Soares (2010) ainda diz que o letramento possui uma dimensão individual e outra social. Sendo que a dimensão individual, fomenta o letramento a uma simples posse das habilidades de ler e escrever, porém, o indivíduo que possui essas habilidades não é apenas alfabetizado, no sentido de que reconhece o alfabeto e consegue assinar seu próprio nome, mas também letrado no sentido de que é capaz de ler textos, ainda que num nível básico, e escrever mensagens simples; a dimensão social, o letramento torna-se um fenômeno cultural e passa a ser caracterizado por “um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (SOARES, 2010, p. 66).

Partindo desse pressuposto, Street (1995), afirma que o letramento é “um termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita” (p. 1). Para tanto, ao decorrer do tempo muitas experiências de ensino- aprendizagem de língua estrangeira alicerçadas nas teorias do letramento foram relatadas e analisadas. Assim, entendemos o letramento como a capacidade de usar as práticas sociais – leitura e escrita, valorizando-se a interação e o contexto sociocultural, e não somente o domínio do código linguístico.

A compreensão de letramento, aqui abordada, se constrói a partir de entrelaçamen-

to de várias perspectivas identificadas nesse campo teórico e epistemológico, subsidiando operacionalizar o conceito de letramento no campo da educação nesse processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no ensino superior, fomentada por experiências com o conhecido; experiências com o novo.

O letramento faz parte do processo de ensino aprendizagem dos docentes quanto ao exercício de suas práticas no ensino de língua estrangeira no nível superior. A partir desse entrelace, delimitamos como problema: Como ocorre o letramento no ensino-aprendizagem de um curso de língua estrangeira em uma instituição de educação superior em Belém (PA)?

Como objetivo geral destaca: Conhecer como ocorre o letramento no ensino-aprendizagem de um curso de língua estrangeira em uma instituição de educação superior em Belém (PA). E, como objetivos específicos, caracterizar as práticas de letramento no ensino-aprendizagem e relatar as experiências de letramento no ensino-aprendizagem.

A tese pesquisa está organizada da seguinte maneira.

Introdução que trata do tema, da justificativa, da situação problema e dos objetivos da tese, além da metodologia, e do referencial teórico.

No capítulo I - trata da fundamentação teórica abarcando os subtópicos: 1.1 letramento e suas epistemologias; 1.2 Letramento social; 1.3 A linguagem no letramento; 1.4 O Ensino de Língua Estrangeira; 1.5 O ensino de Línguas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - 1961 a 1960; 1.6 O letramento no ensino da Língua Estrangeira; e 1.7 As práticas de letramentos no ensino de língua estrangeira.

Enquanto que no capítulo II refere-se ao percurso da pesquisa, tendo como subtópicos 2.1 A pesquisa Qualiquantitativa; 2.2 Entrevistas; 2.3 Questionário; 2.4 Os sujeitos; 2.5 Lócus da pesquisa; e 2.6 Corpus da pesquisa.

No capítulo III - fomenta os resultados e discussões que permeiam o objeto da pesquisa, tendo como subtópicos; 3.1 Análise dos dados – Professores; 3.2 Análise dos dados – Alunos e 3.3 Análise da correlação docentes e discentes nos eixos: Ensino; Aprendizagem e Avaliação. E, por fim, as Considerações finais, além das Referências.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Letramento e suas epistemologias

Atualmente, existem inúmeras pesquisas a respeito do letramento, ou teoria do letramento, em um senso comum, letramento que permeiam sentidos, significados e representações quanto ao processo de alfabetização, abarcado num olhar significativo e representativo quando se refere a leitura, a escrita e suas práticas.

Ao nortear os estudos relacionados ao letramento, no período de 1970 -1980, observamos que ao perpassar do tempo, em que se tem falado e debatido o referido tema, percebemos as inúmeras probabilidades de impossibilidades de um consenso, quando se trata de tal conceito.

Assim, a definição de letramento podem adentar em diversos conceitos teóricos que remetem a pesquisadores e estudiosos que consideram o letramento como uma questão social e política e, por tanto, ideológica, como autores, como: Street, 1995; Hasan (1996), admite a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos enlaçados no letramento, veem esse fenômeno como linguístico.

Nesse pressuposto, em que as características variadas e peculiares do conceito de letramento pode ser identificada, pelas variedades dos tipos de estudos que entrelaçam esse domínio, que de acordo com Kleiman (1995), o objeto de pesquisa de um estudo/trabalho sobre letramento tem como finalidade identificar a capacidade que têm sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos de refletir sobre a própria linguagem (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), decorre que, para esse pesquisador.

Desse modo, o letramento significa uma prática discursiva que remete ao papel/função a escrita em diferentes comunidades, grupos e classes sociais, neste caso, caracterizar tais práticas e processos de letramento, correlacionando às capacidades valorizadas

e exigidas pela escola e, logo, ao sucesso ou insucesso escolar.

Destarte, que os estudos sobre letramento têm elencado tal palavra a metáforas, que vem sendo aplicada em diversas áreas do conhecimento, designando diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, sendo comuns o uso de expressões como: “letramento digital”, “letramento visual”, “letramento político”, conforme (BARTON, 1994), a chave para “novas visões do letramento”, na opinião do autor, estaria em situar a leitura e a escrita em seus contextos sociais.

De um parâmetro escolar, as práticas específicas, definiam o letramento, segundo o qual os sujeitos eram classificados de forma dicotômica como alfabetizado ou não alfabetizado/ letrado ou não-letrado, fomentando apenas como um tipo particular de letramento - o letramento escolar - em meio a outros tantos tipos de “letramentos” (familiar, religioso, profissional, etc.) que se desenvolvem e surgem na sociedade.

Consequentemente, reconhecer a diversidade de debates e políticas de desenvolvimento do letramento no âmbito educacional, levando em conta as condições sociais, culturais e econômicas que prevalecem em uma sociedade específica, em uma época particular (BARTON, 1994).

Nesse viés, não podemos generalizar e definir esse fenômeno de forma abstrata, razão pela qual, o letramento tem sido entendido, mais apropriadamente, como um conjunto de práticas sociais, conforme proposição de Scribner & Cole (1981, p. 236).

Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências (“escrita alfabética promove abstração”, por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades (“consequências”) associadas ao letramento.

Para o autor Hasan (1996, p. 377), a expressão “letramento” parece estar atualmente “semanticamente saturada”, por admitir que, justamente por se constituir em um tema complexo que varia histórica e espacialmente e, sobretudo, pela sua relevância para indivíduos e sociedades.

Nessa perspectiva, as pontuações sobre o entender o que seja letramento, permite reconhecer a complexidade desse fenômeno, que segundo Barton (1994), afirma, que a noção de nosso “entendimento de letramento” está longe de ser óbvio.

Assim, as novas pesquisas realizadas no campo dos estudos do letramento impõem a necessidade de pensar esse letramento como uma prática sociocultural. Nessa linha de pensamento, é possível perceber que o “como” as pessoas usam os escritos está estreitamente relacionado a detalhes específicos da situação em que são usados e que os “eventos de letramento” são particulares de uma comunidade específica, em um ponto específico da História.

Mediante ao exposto, observamos o vocabulário educacional, o termo “letramento”, determinar o estado ou condição do sujeito que não só sabe ler e escrever – não só é alfabetizado, mas também sabe, e tem prazer em exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que está inserido.

Portanto, Kato (1986), em seu livro: *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”*, aparece pela primeira vez, a palavra letramento, que não se vê definida pela autora. Mediante a este fato, em 1988, com o lançamento do livro: *“Adultos não Alfabetizados - o avesso do avesso”*, de Leda Verdiani Tfouni, em São Paulo – Coleção linguagem/ Perspectivas, que se observa a palavra letramento inserida no mundo educacional, relacionada ao adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico.

Sobretudo, Kleiman (1995), propõe uma nova perspectiva sobre o processo que a criança percorre para aprender a ler e a escrever. Diante de toda a reflexão que ocorreu na época sobre o analfabetismo, foi necessário encontrar uma palavra que se referisse à condição ou ao estado contrário daquele expresso pela palavra analfabetismo, ou seja, uma palavra que representasse o estado ou condição de quem está alfabetizado, de quem domina o uso da leitura e da escrita.

Nesse ambiente, Kleiman (1995, p. 20) diz que “o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita”, quando se encarrega de inserir formalmente os sujeitos no mundo

da escrita, sendo assim, considerado pelas instituições de ensino e outras agências de letramento, como a família, igreja, rua, local de trabalho, mostrando o letramento em diferentes áreas, como por exemplos: A leitura de livro antes de dormir, as leituras de caixas de cereais, bulas de medicamentos, sinais e placas de trânsito, as propagandas de TV, os jogos e brinquedos e outros, que levam o sujeito a interpretação.

Nesse pressuposto, este sujeito passa a ser considerado letrado(a), no sentido de viver em estado de letramento, usando socialmente a leitura e a escrita e respondendo adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. Assim, diversificando a linguagem escrita com o sujeito, elenca as possibilidades de exercer as práticas sociais que usam a escrita, e mais, dominando também a decodificação.

Assim, nas palavras de Freire (2001, p. 08): “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”, pontuando que o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, que o sujeito adquire individualmente ou em um grupo social quando se apropria da escrita.

No entanto, o CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG, criado no início da década de 1990, tem sido, ao lado de outros centros universitários, um importante polo de pesquisas sobre o letramento.

A publicação se refere ao ano de 2003, mais, a primeira edição do livro; Linguagem e Educação é datada de 1998. Neste livro, o CEALE e a Editora Autêntica lançam em forma de ensaio o que é, na verdade, uma “monografia elaborada por solicitação da Seção de Estatística da UNESCO, em Paris”. Esta foi publicada em inglês, em março de 1992, com o Título: *Literacy assessment and its implications for statistical measurement* - Avaliação da alfabetização e suas implicações para a medição estatística, permitindo que o termo letramento sejam também distribuídos pelos diferentes países, com certa homogeneidade, atribuído um sentido diverso do de sua origem, muito mais ligado ao aprender a ler e a escrever, atribuindo um sentido diverso do de sua origem, muito mais ligado ao aprender a ler e a escrever.

A esse sentido, Goulart (2001, p. 12) diz: “fenômeno do letramento está associado a diferentes gêneros discursivos”, caracterizando as classes sociais de modo diferente também do ponto de vista discursivo”, pontuando que as orientações de letramento como “o espectro de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas” (GOULART, 2001, p.12).

Desta forma, Rojo (2012) discute que o letramento pré e pós-período de escolarização, tinha como objetivo apresentar textos debatidos e conferências realizadas durante o I Grupo de Trabalho sobre Letramento, Alfabetização e Desenvolvimento de Escrita, que agregava os trabalhos desenvolvidos sobre a temática no início da década de 1990, objetivando uma visão geral da pesquisa linguística sobre alfabetização e letramento, aonde diversos textos que têm no “letramento” seu foco de discussão, sob diferentes perspectivas teóricas.

Portanto, Mortatti (2004, p.112), apresenta o letramento numa perspectiva histórica e como parte da educação e não só da alfabetização, mostrando que ao adentrar ao contexto escolar, o termo letramento, como vem ocorrendo, não deve substituir alfabetização,

o mais adequado [...] seria distinguir letramento escolar, que ocorre na escola e não é sinônimo de alfabetização, e letramento não-escolar, que ocorre fora da escola, mas é também social, pois o contexto escolar é parte do contexto social.

Assim, Soares (2010), remete a um estudo sobre a natureza complexa e multifacetada da alfabetização, nessa perspectiva de enlace, mostra que entre as facetas da alfabetização, está contido o letramento, fazendo um excelente trabalho de recuperação das discussões americanas, francesas e portuguesas acerca dos significados e designações do termo letramento nesses países.

Mediante a citação, averiguamos que a autora fomenta de que existe essa diferença, pois, nem todos os que leem e escrevem utilizam-se da leitura e da escrita com propriedade ou atuam nas práticas sociais que exigem esse conhecimento, mostrando que o letramento se faz necessário os reais funcionais que levam o homem a escrever e a procurar novas formas adentrando a compreensão e entendimento e interpretação no/ do seu dia a dia. Nesse sentido, a busca por uma definição única para o termo letramento parece ser algo difícil, uma vez que se trata de um conceito amplo e complexo.

Mortatti (2004) afirma que “até por ser uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos [...], assim como os objetivos com que é utilizada, a palavra letramento” (MORTATTI, 2004, p. 11).

Assim, observamos definições que Tfouni (2010, p.23) sugere que não pode haver a redução do seu significado ao significado de alfabetização e ao ensino formal. Para a autora, letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e que deve ser compreendido como um método sócio histórico do sujeito, quando relaciona o letramento com o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, a autora explica que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

No entanto, letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita que investiga não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, *apud* MORTATTI, 2004, p. 89).

Para Mortatti (2004, p. 98), o conceito de letramento se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas que

está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Diante desse pressuposto, as grafocêntricas - sociedade que é centrada na escrita, tudo se organiza em torno dela, assim, o letramento estaria interligado aos usos da escrita, influenciando não somente os sujeitos na sociedade, mas também, com outros sujeitos.

A pertinência do uso do termo letramento, assumido por autoras como Mortatti (2004); Tfouni (2010) e Soares (2010), consideram a necessidade de promover o letramento em contextos como o brasileiro, reconhecem a alfabetização e o letramento como dois processos distintos, considerando a alfabetização como um processo individual de aquisição da leitura e escrita e o letramento como um processo mais amplo, relacionando aos

usos da leitura e da escrita por um indivíduo ou um grupo de indivíduos.

A discussão em torno do letramento retrata a uma reflexão do termo escrita, considerando o papel que exerce em sociedades grafocêntricas enquanto bem cultural aliada ao conceito de letramento, uma vez que, segundo Lopes (2004, p.20), prediz:

Foi inventada em decorrência da necessidade humana de ampliar as suas possibilidades de comunicar-se com seus pares e, nas sociedades em que é adotada, permeia quase todos os domínios nos quais as pessoas transitam cotidianamente [...]

Nesse contexto, a necessidade humana de comunicar, permeia buscar diferentes meios para exercer a atividade comunicativa como forma de interação entre sujeitos. O autor enfatiza o princípio da interatividade, satisfazendo a integração entre o convencional, características da escrita aos significados expressos pelo pensamento simbólico do homem, vinculando-se aos usos e as funções que exerce nos diferentes domínios da sociedade.

Assim, a compreensão de que os usos da escrita estão associados aos padrões socioculturais particulares é que emergem os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995), suscitados a partir dos anos 80, como nova perspectiva de abordagem desse fenômeno, encaminhando as discussões, segundo Lopes (2004, p.21)

no sentido de questionar a visão de letramento como o conhecimento estrito do código da língua, manifestado num sistema gráfico, e como a tecnologia que em si mesma favoreceria o desenvolvimento de capacidades cognitivas [...]

Sendo que essa forma está associada à escrita como condição de progresso, enquanto, que o modelo ideológico sustenta que as práticas de letramento são plurais, determinadas social e culturalmente conforme as necessidades que a escrita assume para cada grupo social.

O próprio autor, ressalta que o letramento é múltiplo em função da forma como as pessoas convivem em comunidade, ou de acordo com as condições socioculturais, pois em cada uma, tem determinados usos da linguagem, como em uma situação de interação comunicativa, pontuando que os novos estudos de Letramento vão além do processo de escolarização, ou seja, engloba uma variedade de fatores sociais, os quais influenciam diretamente as práticas de leitura e escrita.

Para a autora, o letramento só acontecera se houver duas condições, a qual considera necessária: que seja dada ao aluno uma oportunidade de escolarização; que exista a disponibilidade permanente de material de leitura. Dessa forma, é definido como estado ou condição que o sujeito assume quando aprende a ler e escrever.

Numa abordagem de desenvolvimento cognitivo, enfatiza o modo como os leitores constroem os significados, num processo meramente intelectual, ou numa abordagem romântica quando o leitor se interessa pela leitura ou se vale da escrita como um processo pessoal, afetivo e deleitoso do desenvolvimento individual.

Barton (1994) afirma que o letramento é situado histórica e socialmente e envolve práticas e eventos de letramento. O autor assinala que os diferentes tipos de letramento, de alguma forma, auxiliam o indivíduo na sua interação com outros membros da coletividade.

Em uma visão geral, o termo letramento surge, conforme análises empreendidas neste estudo, como fenômeno de análise de cunho histórico e sociológico, realçando a dimensão multidisciplinar no processo de aquisição da língua escrita, ao tempo letramento é um fenômeno que envolve saberes que estão presentes nos contextos sociais de leitura e escrita.

Nessa mesma direção, Monte Mor (2013) afirma que um “ensino plural e situado oferece e promove uma aprendizagem mais contextualizada e crítica” aos educandos. Assim, a necessidade do surgimento desse novo conceito é justificada através dos novos fatos, de novas ideias, novas maneiras que emergem para compreender os fenômenos, passando à verificação da capacidade de usar a leitura e escrita para uma prática social.

Destarte, que em todas as situações, sejam, quais forem, como: provocar, brincar, rir, apoiar, acolher, estabelecer limites, consolar, observar, estimular, desafiar a curiosidade e a criatividade, reconhecer conquistas individuais e coletivas, promover autonomia, responsabilidade e solidariedade, todas levam a um contexto social do sujeito, e todas adentram o letramento, considerando que entre as inúmeras definições que o termo abarca, um dos principais pontos. E de que, o letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou a condição do sujeito em sociedade.

Letramento Social

Os estudos sobre letramento, em seus conceitos e concepções tem como alicerce de base as práticas sociais dos sujeitos, pontuando que o termo letramento ao decorrer do tempo vem sofrendo ressignificações por causa das mudanças sociais que estão acontecendo ao longo do tempo, mostrando que o letramento desenvolve a capacidade de leitura e escrita em diversos sentidos/contextos sociais, tendo como finalidade a participação ativa na sociedade. Nesse sentido, um novo olhar sobre o letramento como prática social, ressalta a natureza social e cultural da leitura e da escrita, a fim de considerar a multiplicidade das práticas letradas.

Nessa perspectiva, Kleiman (1995), fala que o letramento se inicia muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social.

Assim, pontuamos que as práticas de letramento surgem em circunstâncias de vida social ou profissional, que correspondem as necessidades ou interesses pessoais ou grupais, pois são vividos e interpretados de forma natural, espontânea, ou seja, se remete aos usos da leitura e da escrita em contextos próximos e reais, como: o trabalho, a rotina do dia a dia, a vida burocrática, as atividades intelectuais, e outros.

Desta forma, Soares (2010), parte do ponto, em que “o nível de letramento está fundamentalmente ligado com as condições sociais, culturais e econômicas da população/ do sujeito” (SOARES, 2010, p. 58). Nesse sentido, o letramento não está entrelaçado somente ao sistema escolar, mas na visão de Kleiman (1995), se elenca em levar os sujeitos a um processo ainda mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Conforme Vygotsky (1984), representa a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas e outros, que norteiam as transformações e se diferenciam no uso de instrumentos mediadores do processo identitário do sujeito em sociedade.

Freire (1979) associou “a leitura de mundo e alfabetização” e mesmo que não tenha

empregado o termo letramento, a abordagem do autor defendia a educação, como caráter engajado, com vistas, a formar indivíduos que se mobilizem socialmente, politicamente, criticamente e participativo como cidadãos ativos no cenário social ao qual pertencem.

Assim, a postura é fundamental para as propostas de desenvolvimento da criticidade dos educandos, pois compreende que o ato de ler vai muito além de decodificar. A leitura da qual o letramento prescinde é prática social, política, capaz de conduzir à compreensão de si mesmo, ao reconhecimento das estruturas sociais nas quais está inserido e, nesse cenário, situar-se como indivíduo em sociedade.

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

Nessa concepção, a possibilidade de que, segundo Orlandi (2005, p.8)

a leitura, tanto quanto a escrita, fazem parte do processo de instauração do(s) sentido(s); O de que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história; O de que a leitura, tanto quanto os sentidos, são determinados histórica e ideologicamente

Segundo Orlandi (2005), é produzida a leitura, caso seja produzida, elenca significados que os sentidos são construídos socialmente. Contudo, existe uma “multiplicidade de sentidos, pois a construção de sentidos se dá a partir do lugar no qual a fala do sujeito é construída” (ORLANDI, 2005, p.15)

Portanto, essas discussões foram direcionadas para a compreensão de letramento, enquanto uma prática social, que se processa segundo especificidades requeridas pelos contextos onde se efetiva a comunicação linguística por meio da escrita. Hasan (1996, p. 377), no entanto,

adverte que o problema com a palavra letramento é que ela está semanticamente saturada; na longa história da educação ela não apenas tem significado diferentes coisas para diferentes gerações, mas também diferentes coisas para diferentes pessoas na mesma geração.

Nesse sentido, o letramento é essencialmente social e tem lugar na interação entre as pessoas, contudo, publicação diz respeito a um estudo do que as pessoas fazem com a

escrita, das atividades sociais, concepções e significados que se encontram subjacentes a essas atividades, e dos textos utilizados em tais atividades.

Barton & Hamilton (1998), afirmam que se trata de um estudo sobre a maneira como um grupo particular de pessoas usa a leitura e a escrita em sua vida diária. “Ao mesmo tempo é, também, sobre a natureza geral do letramento e sobre o estado do letramento no mundo do final do século XX” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3).

Na perspectiva do letramento social significa não somente levar o aluno a ser um analista de sua língua, mas, sobretudo um usuário consciente de que cada habilidade linguística tem um espaço específico de uso, pois, ocorre de forma diferenciada e deve estar adequada à situação de comunicação.

Dessa forma, se diz respeito às capacidades necessárias à integração dos discentes no mundo letrado ou ao processo de uso da leitura e escrita que se encontram subjacentes à cultura, pois se trata dos conhecimentos necessários aos alunos para compreenderem o mecanismo do sistema de escrita e se apropriarem dele. As capacidades vão desde a diferenciação de letras e outros recursos gráficos até aspectos da escrita ortográfica.

A esse respeito, Jung (2007, p. 85) afirma que:

Segundo esse modelo ideológico, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder.

Desta forma, ressalta uma heterogeneidade de práticas situadas de uso da língua sem que haja estigma às que não correspondem ao domínio escolar . Kleiman (1995, p. 16), afirma que:

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Assim, ressaltamos que é preciso compreender, pesquisar e refletir sobre as diversas formas de práticas de letramento que estão presente em nossa sociedade, permeando

a realidade linguística vivenciada pelos sujeitos, num saber linguístico significativo para o sujeito em sociedade.

Nesse paradigma, Scribner e Cole (1981, p. 236) afirmam que por questões como essas, não há como generalizar e definir esse fenômeno de forma abstrata, razão pela qual, o letramento tem sido entendido, mais apropriadamente, como um conjunto de práticas sociais, que conforme os autores:

Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências (“escrita alfabética promove abstração”, por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades (“consequências”) associadas ao letramento.

Dessa forma, enquanto os “eventos de letramento” designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as “práticas de letramento” designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular, conforme esclarece Pahl & Rowsell (2005, p. 9):

Um “evento de letramento” é facilmente identificável em sala de aula. Quando os estudantes escrevem e leem, eles estão engajados em um conjunto de eventos de letramento. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a práticas sociais de leitura e escrita. Um estudante lerá um livro (evento de letramento) como parte integrante “da prática de leitura de livro na sala de aula”. (prática de letramento)

Mediante a visão de Street (1995) configura aos aspectos ideológicos do letramento, elencando a tensão entre autoridade e poder de lado, e de resistência e criatividade, de outro. Contudo, os atos de ler e de escrever acomodam um significado social, que representa a própria história pessoal de cada sujeito, podendo observar que o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas, tratando-se de um fenômeno que não se restringe à escola, mas que é exercitado em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade.

Assim, pontuamos que é possível perceber como as pessoas usam os escritos

estando estreitamente relacionado a detalhes específicos da situação em que são usados, e que os “eventos de letramento” são particulares de uma comunidade específica, em um ponto específico da História do sujeito em sociedade.

A linguagem no letramento

A linguagem “é a expressão de um em relação ao outro num determinado momento sócio historicamente situado e, assim, marcado na temporalidade como um evento único e irrepetível” (MOLON & VIANNA, 2012, p. 148-149). Logo, a linguagem não é um fenômeno social, mas um sistema abstrato e fixo; enquanto, que a comunicação é entendida como um processo de simples codificação-decodificação de textos, ou seja, a leitura envolve a relação individual do leitor com o texto para decodificar símbolos e apreender significados.

Entretanto, ao conceber a linguagem como prática social e não como sistema linguístico. Nessa perspectiva, Bakhtin (2012), passa a entender que a linguagem não representa o mundo social, mas se constrói na trama das relações sociais.

Conforme Stam (2000) destaca que Saussure, no início do século XX, colocou-se a favor de uma abordagem sincrônica da linguagem. Seu estudo partia do pressuposto da segmentação em unidades fônicas – fonema e sílaba – e/ou unidades significantes – palavra e oração. Nesse contexto, o autor averigua a linguagem, dentro da tradição de Saussure na Linguística Estrutural, pois limitava-se a categorias fonéticas e morfológicas.

Para Auroux (1998), a Linguística mantém-se até o final dos anos 50 calcada nessa metodologia denominada Estruturalismo. Com base nessa perspectiva, a linguagem era vista “como um sistema sincrônico estático” (STAM, 2000, p. 32), apresentando-se, portanto, como algo completo e acabado, ou seja, não haveria espaço para negociação de significados entre os falantes, percebendo a função monológica da linguagem que posiciona as formas linguísticas acima da própria comunicação.

A essa epistemologia, a linguagem descreve e representa o mundo social de um mundo pré-discursivo, onde resta à linguagem somente descrever e reproduzir, reduzindo assim a linguagem a codificar entidades dotadas de existência própria, em que a linguagem e realidade são entendidas como domínios separados. Isto é, significados como proprieda-

des intrínsecas a pessoas e coisas.

Um olhar dialógico de linguagem, se fomenta pela teorias bakhtianas que se opuseram a essa perspectiva da linguística tradicional, que abarca a linguagem como se fosse um sistema estável e abstrato de elementos linguísticos, fechado e imutável – como objetivo e dissociado de variações sociais do próprio contexto de comunicação, a qual os elementos preexistem ao sujeito, fazendo apenas como reproduzidor desse sistema.

Entretanto, para Bakhtin (2004, p. 26), a “linguagem não é um sistema fechado e acabado; mas um processo contínuo de transformação sob as influências do próprio cotidiano nas interações de uso do sujeito”. Pontuando, que os elementos linguísticos são produzidos em contextos sociais, passando a linguagem a ser vista como mutável, isto é, aberta a novos significados em cada novo contexto que o sujeito se insere em sociedade.

Nesse sentido, o autor não compreendia a linguagem fora de seu contexto sócio-histórico, estabelecendo ligação inseparável entre eles. Uma vez que a linguagem só pode ser entendida dentro de um contexto, é inevitável que esteja sujeita às contingências sociais, culturais e ideológicas. Ele chega mesmo a considerar a palavra como um “fenômeno ideológico” (BAKHTIN, 2004, p. 36).

O termo “ideologia” de acordo com Freitas *apud* Bakhtin (1997, p. 319), se refere “à maneira como os membros de um determinado grupo social veem o mundo”, prescindindo a importância do contexto de conteúdo de valores e significados de um grupo situado socio historicamente para a construção de significados.

A linguagem é um produto social, que permeia as relações intersubjetivas, em que Bakhtin (2004) cita que as palavras “servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 2004, p. 41). Nesse pontuar, o autor alude ao fato de que “as palavras são tecidas socialmente, ou seja, a linguagem é prática social, possibilitando tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 2004, p. 106), mostrando a mobilidade na linguagem, a ponto de não se manter aprisionada a significados estáveis e fixos.

O autor ressalta a alteridade da linguagem como parte inalienável da própria língua,

fazendo menção ao fato, de que a linguagem é sempre dialógica, indagando que a palavra em sua representação de significados, pertence somente ao entrelace de interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (BAKHTIN, 2004, p. 132). Isso significa dizer que “a relação com o sentido é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2004, p. 327).

Destarte, que na visão bakhtiniana a compreensão é sempre dialógica que “compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2004, p. 95). Por conseguinte, a linguagem é capaz de nos fazer reagir a ela, produzindo efeitos sobre o(s) outro(s), refletindo sobre o que fazemos com a linguagem no mundo social. A linguagem constrói a vida social.

Ao observamos as teorias linguísticas de Bakhtin (2004), quanto ao letramento como prática social, percebe-se um olhar dialógica da linguagem, mostrando a visão tradicional de linguagem e teorizando implicações para um novo olhar de letramento norteada pelas práticas pedagógicas em sala de aula.

Nessa dimensão de letramento, Street (1995) chamou de “modelo ideológico”, em que os aspectos técnicos e cognitivos de ler e escrever não são negados, mais inseridos em estruturas sociais e culturais; desta forma, estão interligados à questão de poder e ideologia, não podendo o letramento está dissociado dos contextos e instituições sociais, pontuando que, o que é feito com o letramento está sujeito às vertentes sociais, históricas, culturais e ideológicas, abarcados no modelo ideológico de letramento, em que essa concepção de linguagem é vista como prática social, posicionada no âmbito das relações interpessoais.

Bakhtin (2004, p. 113) resume a visão de linguagem implicada em tal perspectiva: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor.”, reiterando que, no modelo ideológico, as práticas de letramento são determinadas social e culturalmente (KLEIMAN, 1995).

Dessa forma, não podemos ignorar os efeitos de subjetivação dessas práticas sociais. Os sentidos atribuídos ao letramento como prática social, constituem a linguagem

um fenômeno social que elenca as relações interpessoais; mostrando que a relação com o significado é sempre dialógica. Por consequência, Cerutti-Rizzatti (2012, p. 251) explica que “as interações são viabilizadas por meio dos usos da linguagem e que tais usos têm configurações relativamente estáveis que atendem a propósitos sociais”.

Faraco (2003, p. 2) cita que a linguagem defende o aprendizado “por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) e o que estabelecemos com o outro”, sendo o outro “real ou virtual”.

Guedes-Pinto (2010, p. 130) apresenta “uma visão dialógica dos letramentos”, pois considera as atividades de leitura e escrita em relação ao outro. Para a autora, os estudos do letramento tomam a língua como prática social, cujos usos estão relacionados ao contexto imediato, com destaque para aspectos sociais das práticas de letramento e correlação das forças simbólicas em jogo, correspondendo ao modelo ideológico de Street (1995).

É importante mencionar que letramento pressupõe não apenas a tecnologia, o sistema da escrita, mas, uma concepção de língua como discurso e interação entre os sujeitos, situados socialmente. Dessa forma, o letramento social envolve interações entre os agentes inseridos em uma sociedade, compreendendo relações de poder, de pensamentos e de significados. E, nesse viés, a autora destaca que são as práticas sociais, plurais e situadas que envolvem a escrita e a leitura, de forma diversificada, em contextos de naturezas diferentes, com consequências, efeitos e/ou finalidades específicos.

Nesse sentido, os eventos de letramento se realizam em vários contextos, em várias esferas sociais, inclusive na escola – a qual é considerada a maior agência de letramento possibilitando diferentes letramentos aos sujeitos que nela estão inseridos. Contudo, a linguagem tem um papel fundamental na construção do sujeito, das suas visões de mundo e do seu posicionamento nas esferas sociais.

Para Bakhtin (2004), a linguagem a ser ensinada deve contemplar as demandas do cotidiano, da existência e da profissionalização, haja vista vivermos em uma sociedade globalizada em que a comunicação e a informação são compartilhadas continuamente, resguardadas suas condições éticas, democráticas, identitárias e heterogêneas.

A interação verbal, se processa como um ato de linguagem em que os indivíduos sociais inter-relacionam seus mundos possíveis, balizados pela ótica de um processo de ensino-aprendizagem. Contextualizada na reflexão e na relação que estabelecemos entre as noções de significação e sentido, aqui interpretados sob uma ótica teórica dos estudos realizados no interior do Círculo.

Ressaltando, que o pensamento do Círculo se abarca no entendimento do sentido da palavra, determinado por seu contexto, além de que a significação se constrói na alteridade pela dialogia.

Para Freire (1978, p. 93), o diálogo “é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro”.

Nesse enlace, o diálogo em Freire (1978) permeia atentar para a necessidade da qualidade do ensino-aprendizagem, buscando nesse sentido, alicerces teóricos para um letramento crítico, reflexivo e dialógico a partir da realidade social dos educandos, que conforme Morin, (2000): se tornam cidadãos inteligentes e globalizados, ou seja, o mundo letrado é um mundo socioeconômico que empodera o homem e o torna humanitário, ecológico, globalizado, autônomo e coletivo.

Isso significa que o arcabouço teórico - reflexivo bakhtiniano representa os anseios teóricos na questão do letramento, como uma prática dialógica, na medida em que se instaura uma inter/transdisciplinaridade entre campos de conhecimento, para enfocar o processo de formação dos docentes de línguas, norteadas pelas práticas pedagógicas em sala de aula.

Dessa forma, Guedes - Pinto (2010, p. 136), apresenta uma visão dialógica do letramento, por considerar que as atividades de leitura e escrita tomam a língua como prática social. O letramento é uma interligação entre a linguagem dialógica dos sujeitos em sociedade.

Neste sentido, à medida que ocorrem as transformações sociais, o sujeito, enquanto parte da sociedade, também se transforma, com o propósito de se adequar e interagir

socialmente. A língua, meio de interação do sujeito com o social, encontra-se marcada pelas características de cada época, intrinsecamente relacionada às necessidades e especificidades de cada contexto social, o qual proporciona a historicização do sujeito situando-o neste mundo transitório. A este percurso, a linguagem na modernidade apresenta diversificada, pois está pautada no uso de imagens, sons e códigos peculiares, por releituras de códigos, pela quebra de barreiras entre arte, linguagem, tecnologia, permitindo ao sujeito que se mova nas diferentes conexões hipertextuais.

De acordo com Mariguela (2006), as línguas se moldam na própria oralidade, na comunicação e na expressão das relações sociais: são instrumentos de simbolização do ser humano, representando a identidade de um povo. Nesse pontuar, a linguagem se forma e transforma de acordo com as modificações que são inerentes ao meio social e cultural, se reorganizando e se adaptando-o e reorganizando, os mais diferentes contextos, possibilitando a comunicação, seja esta visual, sonora, escrita, sensitiva, entre outras.

A linguagem cria o mundo social, “materializa” a realidade, pois dá expressão às formas de pensar. Contudo, a linguagem no letramento possibilita uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para o educando, em que a situação de uso da linguagem ultrapassaria os limites da sala de aula, a ponto de letrar o educando em relação às possibilidades da linguagem grafada. No que tange a diversidade de linguagens, cabe ressaltar a importância de reconhecer as variantes da linguagem como representativas de uma cultura, e marca de um povo, e assim, relevantes para a construção de outras linguagens e construção de outras representações/interpretações de mundo.

Assim, evidenciar-se a utilização da língua/linguagem, na realização de objetivos comunicativos próprios a esses campos de sentidos, a “língua é deduzida da necessidade do homem de auto expressar-se, de objetivar-se” (BAKHTIN, 2004, p. 270), sobre os variados contextos sociais de uso da linguagem, de maneira lúdica e significativa.

Em geral, destacamos que a linguagem, neste contexto, precisa ser considerada em seu processo construtivo, como algo que se transforma constantemente, ressaltando o seu caráter histórico e cultural e a sua importância na exploração dos sentidos, deixando de encarar a sua relação com a linguagem como reprodutora autêntica de uma norma

linguística/gramática, e possibilitando a reflexão e a reestruturação desta pelas linguagens significativas pelo reconhecimento das diferentes linguagens presentes na sociedade.

O ensino de língua estrangeira

A trajetória do ensino da língua estrangeira no Brasil teve seu início no século XVI, com o ensino da língua portuguesa considerada estrangeira para os nativos brasileiros, imposto pelo colonizador europeu com a finalidade de aprisioná-los a sua cultura, por meio de métodos tradicionais catequizavam impondo um novo modelo de vida e de idioma.

Na epistemologia do termo "estrangeiro (a)" provém da palavra francesa "étranger", cuja origem deriva do latim "extraneus" e desde a sua origem etimológica significa "o que é de fora, desconhecido, não familiar", elencando a importância de considerar a fim de entendimento os matizes do conceito de língua estrangeira.

Desse forma, a língua estrangeira é uma língua que não é a materna de uma pessoa, que deve aprendê-la a fim de obter certo domínio sobre a mesma – o que pode ser feito de diferentes modos: pela via escolar, por meio de cursos e estágios, de manuais, métodos multimídia ou por imersão linguística, entre outros. E conseqüentemente, propiciam sua integração em um mundo globalizado.

Assim, nesse trajeto, Mulik (2012, p. 15 - 16) cita que, segundo

documento exposto nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna em 2008, no período de colonização havia duas disciplinas dominantes: o grego e o latim. Porém, em 1759 o Marquês de Pombal realizou algumas consideráveis mudanças, instituindo que professores não religiosos fossem contratados.

Na narrativa histórica de Mulik (2012), o ensino de línguas modernas começou a ser valorizado a partir de 1808, por ser considerado de grande importância para o desenvolvimento do pensamento e da literatura, no entanto, o grego e latim continuaram a fazer parte do currículo. Com a chegada da família real portuguesa em 1808, o ensino de línguas modernas deu um grande avanço, pois em 1837 foi criado o Colégio Pedro II, e um pouco mais tarde, em 1855, as línguas modernas foram inseridas no currículo escolar.

O autor cita que houve um processo de inserção de línguas no currículo do Colégio Pedro II, que iniciou com sete anos de francês, cinco de inglês e três de alemão, e em 1831

o ensino de italiano entra no currículo do colégio. Conforme podemos observar na tabela:

Tabela 1 – O ensino das línguas de 1890 a 1921 em horas de estudo.

ANO	LATIM	GREGO	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ITALIANO	ESPAÑHOL	TOTAL HRS
1890	12	8	12		10	-	-	43
1892	15	14	16	11 ou	15	-	-	76
1900	10	8	12	13	10	-	-	50
1911	10	3	9	10	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2f1	-	29
1621	6	-	9	8	6f	-	-	23

Fonte: Leffa (1999)

Para Leffa (1999), durante a instauração da Primeira República, por volta de 1889, o ensino da língua estrangeira começou a decair, quando houve uma redução de 50% na carga horária da disciplina. Por conseguinte, o ensino de tais línguas modernas virou facultativo, como o italiano e, ainda, o grego que foi desconsiderado e eliminado do currículo escolar.

Nesse sentido, no que tange ao ensino de línguas, as diretrizes adotadas para as disciplinas de línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão) estabeleciam, oficialmente pela primeira vez, a adoção do método direto intuitivo, o qual consistia, entre outros atributos, em ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira. A esse método, foi instituído como método oficial de ensino das línguas vivas estrangeiras pelo Decreto no. 20.833, de 21 de dezembro de 1931:

Art. 1.o – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a fun-

ção de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares.

Nesse paralelo, Chagas (1957), o número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos, fora de carência absoluta de professores, onde a formação linguística e pedagógica não avançava devido a diversas circunstâncias, transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta.

No ano de 1809, é assinado decreto pelo então D. João VI criando as cadeiras de inglês e francês com interesses pela abertura dos portos ao comércio, em anos seguintes é fundado o Colégio Pedro II, tornando-se referência curricular para outras instituições de ensino em função de seguir o modelo francês em sua grade, como representante do ideal de cultura da época.

Como consequência de fatos ocorridos na Europa no início do século XX, os quais pode-se enumerar, o aumento populacional, o desemprego, a crise na agricultura e os períodos de guerra e pós-guerra, fizeram com que muitos europeus incentivados pelo governo brasileiro viessem para o Brasil em busca de melhoria para suas famílias, resultando em criação de colônias de imigrantes, principalmente no sul do País, especificamente no Estado do Paraná, onde concentrava-se, italianos, alemães, ucranianos, japoneses russos e poloneses, e dentre essas colônias, algumas preservavam a sua cultura construindo escolas para seus filhos, tendo o ensino da língua portuguesa como estrangeira e o currículo centrado no ensino e na cultura dos ascendentes das crianças (COTRIM, 2005).

Registra-se que na busca de solidificar o nacionalismo, principalmente por meio de novos modelos culturais e educacionais, é que em 1918 o governo brasileiro cria as escolas primárias totalmente de responsabilidade do Estado, e autoriza o fechamento de todas as escolas estrangeiras ou de imigrantes em todo país. Nos anos seguintes, assume o governo brasileiro Getúlio Vargas, isto é, no ano de 1930, criando Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, o qual, passou ser chamado de Ministério da Educação e Cultura (MEC) em julho de 1953 (MARTINEZ, 2009).

Com essas reformas, a escola secundária assume a responsabilidade pela a formação e preparação para o ensino superior, centralizou todas as decisões de caráter educacional do País, estabeleceu um método oficial de ensino de línguas estrangeiras chamado

de método direto, baseando-se na teoria associacionista da psicologia da aprendizagem e como princípio básico a atividade mental que contraponha ao método tradicional, priorizando o oral, com escuta dos enunciados sem o uso do escrito e uma atenção especial à boa pronúncia (MARTINEZ, 2009).

E, assim, o MEC foi concentrando todas as decisões referentes, somente a educação, passando então a decidir sobre o idioma, metodologia e principalmente o programa curricular das disciplinas em todas as escolas brasileiras, defendendo inclusive o ensino da língua estrangeira.

Com isso, o ensino do idioma espanhol, até então vista como disciplina reservada em função da imigração espanhola no Brasil, passou a fazer parte do currículo no curso secundário, o ensino do inglês foi privilegiado nos currículos, pela intensidade do seu uso em transações comerciais e a dependência econômica do Brasil em volta com os Estados Unidos, resultando inclusive com vinda de missões norte-americanas composta de professores universitários, militares, cientistas e artistas, contribuindo assim, com avanço na produção cultural brasileira.

A partir desenvolvimento da linguística como ciência e devido à grande procura pelo aprendizado de línguas estrangeiras, mudanças importantes aconteceram nos métodos de ensino, como os de audiovisual e áudio-oral criados nos Estado Unidos durante a segunda guerra mundial, os quais tinham como objetivo formar no menor espaço de tempo falantes de outros idiomas, onde o método áudio-oral implicava que qualquer ser humano tinha capacidade de falar uma segunda língua, para isso bastava ser submetido a repetidos exercícios. Em relação ao método audiovisual, não era utilizado somente sentenças isoladas sem estar imbricado em outro contexto, mas de conversas e de outros recursos didáticos como gravadores, gravações de falantes nativos, projeção de slides, cartões ilustrativos, filmes e laboratórios audiolinguais (COTRIM, 2005).

Enquanto isso, o Brasil consolidava sua República e com ela aconteciam as reformas necessárias na educação, assim, as turmas foram sendo divididas, novos professores foram selecionados e gradualmente foram sendo renovados os materiais de ensino, mudanças que aconteceram até a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

n. 4.024 (LDB), surgindo assim os Conselhos Estaduais formado por 24 membros com nomeação garantido pelo Presidente da República. Essa lei determina a não-obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira nos currículos do curso colegial, assim como, nas instituições de ensino profissionalizante e compulsório (RAJAGOPALAN, 2008).

Com a promulgação da nova LDB 5.692/71, o ensino da língua estrangeira perdeu a obrigatoriedade nos currículos dos então, primeiro e segundo graus de ensino básico, com a justificativa de fortalecer a cultura nacional.

Em 1996 é promulgada outra LDB n. 9394, nesta, altera-se novamente a nomenclatura de primeiro e segundo graus, para ensino fundamental e médio respectivamente, assim como, o ensino de uma língua estrangeira passa ser obrigatória a partir da 5ª série do ensino fundamental e de todas as séries do ensino médio, porém, a cargo da escola a escolha da LE a ser estudada, desde que sua base fosse na “pluralidade de ideias e concepções ideológicas” (Art. 3º, Inciso III) (COTRIM, 2005).

Portanto, o Parecer CNE/CES nº 492/2001, estabelece que a universidade deve atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade formando um professor que domine o uso da língua que seja objeto de seus estudos, reflita teoricamente sobre a linguagem, faça uso de novas tecnologias e compreenda sua formação como um processo contínuo, autônomo e permanente (BRASIL, 2001).

E a Resolução CNE/CP nº 1/2002, confere autonomia às instituições na elaboração de currículos próprios e inovadores que desenvolvam diferentes competências necessárias à atuação profissional, desde que observados os princípios, fundamentos e procedimentos norteadores estabelecidos nos documentos relativos à formação do professor de educação básica (BRASIL, 2002).

Porém, em 2005, com a promulgação da Lei nº 11.161, o idioma espanhol torna-se obrigatório nas séries de educação básica, a qual deve ser implementada em até 5 anos da criação da lei, ficando sob a responsabilidade do MEC e das Secretárias de Educação (SEED) a ampliação de ofertas de cursos superiores visando a formação de profissionais nessa área, assim como, ou que já estão no exercício com cursos de formação continuada, além da produção de materiais didáticos da disciplina (BRASIL, 2005).

Atualmente o mundo globalizado em função das profundas mudanças realizadas no campo social, político, econômico e cultural, impõe a escola desafios, objetivando preparar e inserir por meio da educação, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no mundo do trabalho, assim como nos demais ambientes social. Para isso, é imprescindível que a docência seja idealizada de forma que o graduando entre no mercado de trabalho consciente de que recebeu formação adequada para exercer as funções profissionais, evitando assim, a conhecida atividade cognitiva resumida em aquisição de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento.

Nesta seara, o professor ocupa posição estratégica, pois cumpre função decisiva ao preparar pessoas para a vida profissional e social. É o reflexo da formação deste docente que buscou se adequar a conjunturas dinâmicas e desafiadoras, acompanhando um processo que cresce ao mesmo tempo aproxima conectando e causando impacto na economia, na política, sem contar na vida e na cultura das pessoas, resultando em mudanças significativas em todos os setores da vida contemporânea.

Com isso, a sociedade globalizada vai criando estratégias, exigindo conhecimentos cada vez mais específicos dos indivíduos, tornando-os seletivos e exigentes mediante a grande disponibilidade de informações tecnológicas, produtos e serviços. Nesse viés, estão as Instituições de Ensino Superior (IES) contribuindo com o avanço dos conhecimentos e desenvolvimento, na busca de preparar seus graduandos para essa nova realidade de mercado, como, por meio do processo de internacionalização, esforço sistemático materializado de políticas, programas, ações, dentre outras iniciativas, empreendidas por governos, sistemas acadêmicos e instituições para estimular a troca colaborativa entre os países (LAUS, 2012; ALTBACH, 2010).

Nesse contexto, o Ministério da Educação e Cultura, por meio do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, instituiu o Programa Ciências sem Fronteiras – CsF, cujo objetivo inicial foi "propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de ensino superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas" (BRASIL, 2012, p. 28) e a contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa brasileiros (LANGUAGES, 2016; ARCHANJO, 2015).

Em 2014, o Programa Ciências sem Fronteiras foi reformulado incorporando outras línguas e passou a se chamar Idiomas sem Fronteiras IsF, com objetivo de "ampliar a perspectiva dos estudantes brasileiros em relação à formação em línguas estrangeiras, expandindo o multilinguismo" (BRASIL, 2016, p. 11), fortalecendo a convicção de que é fundamental ofertar outras línguas para promover uma ampla internacionalização das IES brasileiras, assim como as licenciaturas e da formação de professores de idiomas nas IES credenciadas, bem como dos professores de idiomas da educação básica (OTTO, 2016).

Em 2016, a Portaria nº 30/2016 estabeleceu que o IsF deve contribuir para a "formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e a formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização nas IES e nas escolas brasileiras" (BRASIL, 2016, p. 18).

O tempo passou, as colônias foram se desenvolvendo, a educação sendo ministrada pelos jesuítas com ensinamentos de línguas gregas e latinas, com a chegada da família real, o ensino das línguas como: inglês, francês e o italiano, foram impulsionadas com a finalidade de ensinar novas ideologias e culturas. Analisando o contexto histórico, o entendimento adquirido é de que tanto o ensino quanto a aprendizagem de uma nova língua sempre passaram por dificuldades.

O ensino de línguas e a Lei de Diretrizes e bases da Educação - LDB – 1961 A 1960

Ao definir e regularizar o sistema de educação brasileiro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB parte dos princípios presentes inseridos na Constituição, sendo citada pela primeira vez na Constituição de 1934, que dedica um capítulo inteiro ao tema, trazendo à União a responsabilidade de "traçar as diretrizes da educação nacional" (art. 5º) e "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados" para "coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país".

Conseqüentemente, observamos que o primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948, e levou treze anos de debates até o texto chegar à sua versão final.

Nesse contexto, a primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente recorrente a época, o presidente João Goulart, seguida por outra versão em 1971, em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. Basicamente, após a Segunda Guerra Mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos, aumentando a necessidade de se aprender inglês, idioma que foi ocupando o espaço quanto ao ensino de língua estrangeira.

Assim, falar inglês passou a ser um anseio das populações urbanas. Nesse pressuposto, a influência desse idioma aumentou a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE na escola básica em todo o ensino médio, e deixava a cargo dos Estados a opção pela sua inclusão nos currículos das últimas 4 séries do ensino fundamental, então com duração de 8 anos.

Nas linhas das LDBs de 1961 e de 1971 não dão a importância as línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Desta forma, as LDBs destas épocas deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas.

Enfim, a falta de obrigatoriedade do ensino de língua nas escolas foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil, pois devido ao crescimento e a influência da língua inglesa aumenta a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio (atual ensino básico) e no ensino secundário (atual ensino médio), e deixava a cargo dos estados por meio dos Conselhos estaduais a opção pela sua inclusão nos currículos.

A essa perspectiva da LDB, a sociedade e seus diversos setores reconheceram a importância do ensino de língua estrangeira, entretanto, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas, havendo uma explosão de cursos particulares de inglês, alegando que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares.

Em um panorama, o surgimento história do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, surgem a partir de: 1500, com a chegada dos colonizadores, a língua portuguesa

começou a ser ensinada aos índios informalmente pelos jesuítas. Posteriormente, foi considerada a primeira Língua Estrangeira falada no Brasil.

No entanto, no ano de 1750, com a expulsão dos jesuítas e a proibição do ensino e do uso do tupi, o português virou língua oficial. Os objetivos eram enfraquecer o poder da Igreja Católica e organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

A partir de 1759, com o alvará de 28 de julho determinou aulas de Gramática Latina e Grega, que continuaram como disciplinas dominantes na formação dos alunos e eram ministradas nos moldes jesuíticos. Entretanto, no ano de 1808, durante o período colonial, a língua francesa era ministrada somente nas escolas militares. E com a chegada da família real, esse idioma e o inglês foram introduzidos oficialmente no currículo.

Em 1889, depois da Proclamação da República, as línguas inglesa e alemã passaram a ser opcionais nos currículos escolares. Somente no fim do século XIX elas se tornaram obrigatórias em algumas séries. Enquanto que em 1942, na Reforma Capanema, durante o Governo de Getúlio Vargas (1882-1954), latim, francês e inglês eram matérias presentes no antigo ginásial, no entanto no colegial, as duas primeiras continuavam, mas o espanhol substituiu o latim.

Neste ínterim, no ano de 1945, ocorre o lançamento do Manual de Espanhol, de Idel Becker (1910-1994), que por muito tempo foi a única referência didática do ensino do idioma. Idel, argentino naturalizado brasileiro, tornou-se um dos pioneiros das pesquisas na área. No entanto, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retira a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no colegial e deixa a cargo dos estados a opção pela inclusão nos currículos das últimas quatro séries do ginásial.

Mediante aos fatos, no ano de 1976, com a Resolução 58/76 do MEC, há um resgate parcial do ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas. É decretada a obrigatoriedade de ensino no colegial, não no ginásial. E em 1978, houve um Evento realizado na UFSC foi pioneiro no Brasil, contrapondo-se as ideias estruturalistas do método audio-lingual, disseminando a abordagem comunicativa.

Assim, no ano de 1996, a Nova LDB torna obrigatório o ensino de línguas a partir

da 5ª série do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, seria incluída uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade, e uma segunda língua estrangeira opcional. E em 1998, houve a publicação dos PCNs de 5ª a 8ª Séries listou objetivos do ensino de línguas estrangeiras, sugerindo uma abordagem sociinteracionista associada à transversalidade de temas.

Dessa forma, no ano de 2000, nos PCNs do Ensino Médio, a língua estrangeira assume a função de veículo de acesso ao conhecimento para levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações. E em

2005, a Lei 11.161 instituiu a obrigatoriedade do ensino de espanhol. Conselhos Estaduais de Educação elaboram normas para que a medida seja implantada em 5 anos, de acordo com a peculiaridade de cada região.

Destarte, que em 2007, foram desenvolvidas novas orientações ao Ensino Médio na publicação do PCNs, com sugestões de procedimentos pedagógicos adequados às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo.

Mediante a consolidação do ensino de línguas estrangeiras no ensino brasileiro, hoje em dia, a preocupação está em garantir um ensino globalizado, que defenda o aluno diante das situações em que é preciso o domínio da língua, principalmente no que tange a oralidade.

A valorização das línguas estrangeiras como disciplinas teve sua importância no ensino brasileiro, que diante desses documentos lhe asseguram autonomia, influência e prestígio no currículo escolar.

Nesse viés, línguas estrangeiras serve como aliada nesse processo de ensino-aprendizagem, garantindo que haja a circulação e a socialização dos conhecimentos nos quatro cantos do mundo, o chamado intercâmbio cultural, sem, contudo, desrespeitar as identidades culturais e sem contribuir para a exclusão social, realizando a integração num mundo globalizado.

O letramento no ensino da língua estrangeira

Soares (2010) afirma que a ideia de letramento é diferente de alfabetização em função de sua dimensão social e não apenas individual, quer dizer, não é à simples posse das habilidades de ler e escrever, pois, “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (p. 31). O letramento necessita mais do que apenas saber decodificar símbolos linguísticos na leitura e reproduzi-los na escrita, é preciso fazer o “uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2010, p. 36).

Diante das colocações de Soares (2010), o alicerce que distingue o letramento da alfabetização está na parte social do letramento que se apresenta como um fenômeno específicos em conjunturas socioculturais. Então, nesta visão, pode-se dizer que o letramento extrapola a grandeza do ser alfabetizado, indo materializá-lo na comunidade, inteirando-se por meio da linguagem com participantes de eventos sociais. Com isso, pode-se dizer, que o letramento não fica restrito apenas as salas de aula, pode se desenvolver na escola formalmente assim como, em todas as camadas da sociedade.

Corroborando com Soares (2010), Kleiman (2012) se manifesta a respeito do letramento praticado na escola tanto dentro como fora dela, ao afirmar que a escola, pode ser considerada a mais importante das agências de letramento, por se preocupar apenas com um tipo de prática de letramento, que é a alfabetização, envolvendo a aquisição de códigos (alfabético, numérico), isto é, o processo que geralmente concebe uma competência individual, importante e necessária para o sucesso e promoção na escola.

Desse modo, Kleiman (2012) aponta que as outras agências de letramento, envolvendo, a família, a igreja, o local por onde transitam e trabalham, as orientações de letramento apresentadas são muito diferentes. Isto é, há uma discordância entre escola e outras agências de letramento, em relação às perspectivas nas quais as práticas de leitura e de escrita são enfocadas.

Mediante os apontamentos das autoras citadas acima, este estudo chama a atenção para a reflexão dos professores de línguas estrangeiras em curso superior, que possam exercitar a autocrítica em relação ao trabalho que executam em sala de aula com seus gra-

duandos, pois somente assim saberão se estão contribuindo com a formação dos futuros professores em línguas estrangeiras.

Morin (2000, p. 88) ressalta que:

há [...] necessidade de um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões [...]

Ao pontuar, Morin (2000) fomenta definição de letramento depende necessariamente das práticas sociais e comunicativas dos indivíduos e grupos sociais envolvidos, e que as práticas de conhecimentos são arcabouços para o desenvolvimento e desempenho do sujeito em sociedade.

Na contextura presente, é importante o letramento para o falante de uma língua, nativo ou não, uma vez que “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (CAVALCANTE JR., 2003, p. 26).

Nesse desígnio, o letramento em língua estrangeira torna-se mais lento, o que exige preparação de mecanismos que possibilitem uma melhor compreensão social e cultural da língua ensinada. A esse sentido, segundo Garcez (2008), envolve “propiciar o autocohecimento do aprendiz cidadão, para que possa cruzar fronteiras culturais na sua própria sociedade, para dela participar como cidadão pleno” (GARCEZ, 2008, p. 54).

Para Garcez (2008, p. 52), significa que a aula de língua estrangeira pode promover, através do olhar do outro, “reflexão e informação sobre as realidades locais dos aprendizes -educandos”, contribuindo para que possam avaliar os limites de sua atuação, as novas possibilidades de atuação e os recursos necessários para ampliá-los.

Nessa perspectiva, interagir com uma língua estrangeira (LE) demanda experimentar essa língua por meio de práticas sociais que integrem as habilidades (leitura, escrita, compreensão e produção oral) de forma que o aprendente se constitua enunciador nessa língua sem perder sua inscrição discursiva na língua materna. A esse preâmbulo, Fávoro (2012, p. 63), cita que letramento “se constitui como um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento cognitivo e a ascensão social e intelectual do

indivíduo” de ressignificações, a partir da relação com linguagem e práticas sociais.

Aprender uma LE é entender sobre si próprio e o outro, além de refletir sobre a cultura deste outro, de modo que este aprendizado seja mais do que uma mera aquisição de conteúdo, se construindo de forma contingente dependendo dos sujeitos, tempo e espaço em que se encontram.

Na concepção de Vygotsky (1984), a linguagem, enquanto instrumento de comunicação é representada também pela escrita como forma mais complexa que temos de nos relacionar com o mundo de um sistema simbólico de representação da realidade, atribuindo significados ao uso social da língua como parte integrante da natureza na concepção socio-cultural explícita aos elementos linguísticos dos falantes de língua estrangeiras, compreendendo o letramento como um conjunto de práticas sociais no processo de ensino-aprendizagem em língua estrangeira.

As práticas de letramentos no ensino de língua estrangeira

A esse viés, as práticas de letramento remetem-se a um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização.

Entretanto, nas leituras quanto a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), observa-se que o ensino de Língua Estrangeira deve focalizar atividades que promovam o letramento, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE.

Cabe ressaltar que as atividades propostas devem levar em conta o papel da língua estrangeira na vida do aluno, observando de que forma o discente se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa LE pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas, elencando o 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.

Assim, o letramento em línguas estrangeiras busca mecanismos que auxiliam na compreensão e entendimento do sujeito quanto a oralidade e escrita da língua, subsidiando ações de comunicação, ou seja, os gêneros discursivos, para a prática de leitura dos textos que ao serem selecionados levem em conta a natureza dialógica do uso da língua nas diferentes situações de comunicação: o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (oral ou escrito), seu(s) propósitos, o veículo utilizado, o contexto histórico e social de produção e de recepção do texto.

Além de elaborar atividades de uso da língua e planejar diferentes etapas para o desenvolvimento da tarefa, como atividades preparatórias (informações, vocabulário, e outros); atividades de compreensão com o texto, a identificação do gênero discursivo (quem fala, para quem, em que veículo, etc.); identificação e interpretação de informações do contexto (título, fotos, legendas, linhas de apoio, imagens, sons, etc.), e outros.

Nessa perspectiva, usar materiais autênticos, para organizar o material didático, não faz sentido usar a LE de forma descontextualizada, pois usamos a língua com diferentes propósitos quando argumentamos, pedimos, solicitamos e outras formas. Assim, as atividades propostas sobre os aspectos culturais, promovem a compreensão intercultural, e enfatizam a variedade dos recursos linguísticos (palavras, expressões, estruturas gramaticais, entonação, pronúncia, etc.), proporcionando atividades para além da sala de aula de língua estrangeira, envolvendo sempre novos usos do que foi aprendido possibilitando a relação do que foi aprendido com o mundo do educando.

Ressaltando que as práticas de letramento surgem em circunstâncias de vida social ou profissional, que correlacionam as necessidades ou interesses pessoais ou grupais, vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea, trata-se dos usos da leitura e da escrita em contextos próximos e reais como: o trabalho, a rotina do dia a dia, a vida burocrática, as atividades intelectuais, etc.

A esse ensejo, o ensino de línguas estrangeiras, objetiva um alargamento da compreensão de que as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo, possibilitar a construção e o uso de procedimentos interpretativos variados no processo de construção de

sentidos possíveis, quando se trata de letramento.

No entanto, Leal (2004, p. 51) diz: “letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas”. Dessa forma, o indivíduo conhece e passa a ter acesso a diferentes formas de aprendizagem e de conhecimentos culturais.

Nesse contexto, as práticas devem visar um saber linguístico amplo, onde a comunicação seja o pilar das ações, permitindo que o aluno a use como “instrumento que o define como pessoa entre pessoas” (BRASIL, 2002, p. 139).

Desta forma, abarcamos o processo de letramento ao longo das vidas dos sujeitos em sociedade. Assim, o processo de letramento se coloca frente ao desafio de romper com os preconceitos e passar a incorporar as variedades e diversidades linguísticas presentes no cotidiano da sala de aula.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

O traçado metodológico percorrido pela pesquisa, evidencia trabalhar seu objeto de pesquisa nas Ciências Sociais, como fatos e situações incontáveis da vida social que investiga a curiosidade intelectual do pesquisador, e suscitam questões para uma investigação científica.

Sem pretensão de esboçar sobre a pesquisa nas Ciências Sociais, observamos que nenhuma das Ciências Humanas, isoladamente, dá conta de explicar e muito menos solucionar os problemas que as sociedades modernas enfrentam. É preciso recorrer as teorias e conceitos para que o problema de pesquisa seja investigado, pois decorre da complexidade crescente da vida social.

O Método Científico da pesquisa é fenomenológico, quando propõe investigar de forma exploratória e descritiva, de forma a revelar os dados coletados e analisados em campo. Essa descrição é corroborada pelos objetivos específicos da tese, que segundo Gil (2008, p. 14)

não se preocupa, pois, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se este dado é uma realidade ou uma aparência: haja o que houver, a coisa está aí [...] a descrição direta da experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração acerca de sua gênese psicológica e das explicações causais que os especialistas podem dar

A pesquisa Quali quantitativa

O Tipo de Abordagem do Estudo se baseou na Quali quantitativa.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento, que segundo Ludke & André (1986) “esta pesquisa deve ser realizada em contato direto com o ambiente em questão, para que não haja interferência ou manipulação no objeto de pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Por conseguinte, a escolha por esta abordagem, se deve ao fato de que podemos estar em con-

tato direto com o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa, envolve a obtenção de “dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”, no qual enfatiza mais o “processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

A pesquisa quantitativa fomenta mensurar e quantificar as respostas dos entrevistados e obter dados que vão confirmar ou contestar as hipóteses iniciais. Desta forma, o trabalho pode chegar à uma resposta mais apropriada do problema de pesquisa, a ponto de responder a hipótese já formulada, comprovando ou derrubando a hipótese ou construindo novas, facilitando um entendimento mais padronizado dos dados obtidos.

Como modalidade do estudo (ou procedimento técnico), utilizamos a Pesquisa de Campo de forma exploratória e descritiva, a qual nos permite obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social dos fenômenos ou objeto de estudo, que corresponde à observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro de seus nichos, cenários e ambientes naturais de vivência, sendo responsável por extrair informações diretamente da realidade do objeto de estudo, definindo coletar os dados necessários, como o uso de entrevistas e questionários deram respostas para a situação ou problema abordado na pesquisa. Segundo Gonçalves (2001, p. 67), esse tipo de pesquisa:

É o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]

Essa modalidade de estudo envolveu um levantamento bibliográfico que perpassou toda a elaboração deste trabalho, com o propósito de investigar a realidade estudada, evidenciando as seguintes etapas: Fazer uma pesquisa bibliográfica que sirva como base para o tema estudado; Delimitar um grupo que serviria como amostra para a pesquisa; e determinar as técnicas que foram aplicadas para coletar as informações da pesquisa (questionário, entrevista, etc.).

Como procedimentos metodológicos a metodologia utilizada para a comprovação desta tese, foram utilizados o uso de dados, oriundos de um roteiro de entrevista semiestruturadas aplicado a oito professores de língua estrangeira que ministram aulas no ensino superior em uma instituição particular e de um questionário fechado constituído de 24

perguntas aplicado aos alunos de graduação em letras – habilitação línguas estrangeiras.

Entrevistas

As entrevistas, no dizer de Barros & Lehfeld (2000, p. 58), se “estabelecem uma conversa amigável com o entrevistado, buscando levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa”. A utilização das entrevistas é relevante por provocar ricas contribuições dos sujeitos conforme afirma Pádua (2000, p. 64-65):

A entrevista é um procedimento mais usual no trabalho de campo. Por meio dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

As entrevistas expressam, segundo Chizzotti (1995, p. 90), “as representações subjetivas dos participantes”, possibilitando intervenções do pesquisador em sua realidade ou ações transformadoras mediante questões problemáticas.

Para as entrevistas com os sujeitos da pesquisa (professores e alunos), as perguntas abordaram tópicos que nortearam o eixo principal das entrevistas, como: perfil dos sujeitos para professores (nome, idade, escolaridade, tempo de atuação no cargo atual e tempo de atuação profissional) e alunos (nome, idade, escolaridade).

A entrevista remete a pesquisa, um dos recursos metodológicos utilizado pelo pesquisador, proporcionando uma aproximação entre ele próprio, o pesquisador e seu entrevistado, assim consiste a várias perguntas estruturadas que norteará ao pesquisador obter as informações cabíveis a sua pesquisa.

Dessa forma, as entrevistas tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados, que segundo Ludke e André (1986, p. 33) “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]”. Mediante ao exposto, podemos ressaltar que os sujeitos entrevistados possibilitaram um ambiente virtual favorável, uma vez que foi apresentado aos entrevistados um roteiro de entrevista aos docentes, constituído de 4 (quatro) perguntas, em um questionário semiestruturado objetivando coletar informações sobre sua

experiência profissional na prática de letramento.

As entrevistas com os sujeitos foram registradas por meio Google Forms, um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas, e podem ser usados para questionários e formulários de registro. As informações coletadas e os resultados do questionário foram transmitidos automaticamente. Além disso, o Google Forms também possui recursos de colaboração e compartilhamento para vários usuários.

Essas entrevistas foram aplicadas por meio de um formulário semiestruturado, com perguntas abertas e abrangentes. Teve a finalidade de obter o máximo de informações ligadas ao objeto de estudo. Para Barros & Lehfeld (2000, p. 90), “o formulário é um instrumento mais usado para o levantamento de informações. Não está restrito a uma determinada quantidade de questões [...] e pode possuir perguntas fechadas e abertas e ainda a combinação dos dois tipos”.

O roteiro de entrevista foi via online, pois o País se encontra em quarenta, devido a pandemia do COVID-19, impossibilitando qualquer atividade presencial no momento. Mediante ao exposto, mesmo sendo online, garantimos o anonimato as identidades dos entrevistados para preservação de seus nomes originais, contribuindo para que os entrevistados se sentir-se mais à vontade para responde ao roteiro de entrevista.

Ao perpassar o momento das entrevistas, evidenciamos o processo de registros dos entrevistados, realizando a correlação de forma mais próxima a realidade observada, constituindo ferramentas de dados para delimitação da proposta pela pesquisa, possibilitando a partir dessa coleta de informação, prosseguir para informação dos dados e análises.

O roteiro da entrevista, bem como as perguntas do questionário foram construídas para levantarem informações de forma a alcançarmos os objetivos específicos propostos pela pesquisa. Em particular, as entrevistas com os professores buscaram identificar e caracterizar suas práticas de letramento, bem como, coletar experiências dessas práticas, feitas por esses professores no processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Os questionários aplicados aos alunos, buscamos averiguar se as práticas de leitura, interpretação e produção de texto fazem parte do seu processo ensino-aprendizagem como um

processo intrínseco de letramento no ensino de língua estrangeira.

Para levantarmos informações, junto aos professores, foram feitas aos professores as seguintes perguntas: A pergunta de nº 1 - O letramento em língua estrangeira demanda habilidades como leitura, escrita, compreensão e produção oral e textual, como você trabalha essas habilidades em sala de aula no ensino de língua estrangeira?; A pergunta de nº 2 Qual a sua visão sobre os docentes que trabalham o letramento como prática pedagógica em sala de aula no ensino de língua estrangeira? E a pergunta de nº 3 - Qual a sua visão sobre as percepções dos discentes em dinâmicas que envolvem o letramento como prática pedagógica em sala de aula no ensino de língua estrangeira.

Questionário

A pesquisa realizou 2 (dois) questionário, (1) um para o docente e outro para discente. Assim, o questionário do professor estava relacionado para a caracterização do perfil dos professores envolvidos na pesquisa, onde se constituía em dados pessoais, em formação profissional, em experiência profissional. O questionário do aluno se objetivou coletar informações sobre sua aprendizagem no ensino da língua estrangeira frente à prática de letramento, no que tange ensino, aprendizagem e avaliação, todos constituídos de 8 (oito) perguntas cada item. Após a espera dos questionários respondidos, deu-se a etapa das coletas de dados e análises de resultados, fomentando as análises discursivas quando ao proposto pela pesquisa.

Os questionários aplicados seguiram, segundo Gil (1999, p. 128)

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Nesse contexto, Marconi e Lakatos (1999, p. 100) destacam que

junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

A esse sentido, segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado

de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

A utilização do questionário na pesquisa remeteu coletar dados para a caracterização das informações de dados e análises, levando em conta as informações descritivas quanto ao perfil profissional acadêmico dos entrevistados. Ressaltamos que devido a pandemia do COVID-19, os questionários não puderam ser entregues presencial aos sujeitos da pesquisa, vindo a ser online, usando a plataforma Google para enviar aos docentes e alunos.

No questionário fechado aplicado, os alunos tiveram como possibilidades de respostas, as opções: Discordo totalmente; Discordo; Concordo; e concordo totalmente, palavras que correspondem a uma escala de valores de 1 a 4, onde 1 corresponde ao Discordo totalmente, e 4 corresponde ao Concordo totalmente. E como comando das questões, tivemos afirmativas generalizadas sobre as práticas de ensino dos professores, de sua avaliação, quanto os processos de leitura, interpretação e produção textual, onde foi possível confrontar com as respostas das entrevistas dos professores validando a efetivação de suas práticas em sala de aula.

O questionário foi dividido em três áreas de perguntas, que são: Ensino, Aprendizagem e Avaliação. Cada uma delas com oito (8) questões, num total de 24 perguntas, onde foi possível confrontar ensino e avaliação, ensino e aprendizagem, e aprendizagem e avaliação, na visão do aluno sobre a prática de letramento do professor.

Os dados dos questionários também foram cruzados com as respostas das entrevistas feitas com os professores, verificando se a percepção dos docentes sobre o letramento no ensino de língua estrangeira, coincide com a mesma percepção que os alunos possuem sobre esse mesmo tema.

Os sujeitos

No prisma, pesquisar com o outro, tomando-o como sujeito desse processo, implica assumir que os sujeitos da pesquisa se expressam sobre o mundo a partir de seus horizontes sociais, de onde advêm experiências, expectativas, desejos. Nesse ensejo, os

sujeitos participantes da pesquisa foram docentes universitários que trabalham com língua estrangeira a um determinado tempo, num total de 8 (oito) docentes e alunos de graduação que cursam a língua estrangeira na academia. A esse sentido, cabe destacar a experiência do outro em seus próprios termos. Entretanto, a partir do momento que se estabelece uma relação entre ele e os sujeitos, essa relação passa a ser parte integrante das experiências vividas por ambos.

Como instrumento de análise de dados utilizamos análise de conteúdo, em que buscamos analisar e interpretar as informações, que segundo Bardin (1977, p. 42), é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

No olhar do autor, é compreendida como um conjunto de instrumentos metodológicos, e assegura a objetividade, a sistematização e a influência aplicadas aos diversos discursos. E assim “estudar e analisar o material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, de aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair aspectos mais relevantes” (BARROS & LEHFELD, 2000, p. 70).

Assim, essa metodologia de análise e de interpretação permitiu compreender criticamente o sentido das falas dos sujeitos, o conteúdo, o manifesto latente, os significados explícitos ou ocultos, como afirma Chizzotti (1995, p.99):

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação.

Nessa perspectiva, o autor reflete de que a análise evidenciará as relações existentes entre os dados obtidos e os fenômenos estudados, enquanto, que a interpretação é uma atividade que leva o pesquisador a dar um significado mais amplo às respostas.

Lócus da pesquisa

No século XVII, a cidade de Belém era considerada a "Veneza Americana", cortada por igarapés e igapós, que formavam as ruas d'água (do tupi: significa "caminho de canoa").

Conta-se que no banhado, onde está localizada o campus sede Unama Alcindo Cacela, aportavam barcos de: indígenas, ribeirinhos e, colonizadores, que usavam a como posto de comunicação com rios da Amazônia e de repasse da produção alimentícia do interior do estado.

No entanto, na década de 1970, inicia a expansão imobiliária no bairro do Umarizal, onde foram compradas as primeiras terras do banhado e, transformas na vacaria Velho Quintas, que em 1977 foram adquiridas pelo Centro de Estudos Superiores do Pará - CESEP.

Em 1987, este juntou-se às Faculdades Integradas Colégio Moderno formando no banhado (o porto do conhecimento) a União das Escolas Superiores do Pará - UNESPA, que em 1993 a denominação mudou para Universidade da Amazônia.

A Universidade da Amazônia- UNAMA, lócus da pesquisa, considerada a primeira instituição de ensino superior privada do norte do Brasil a receber o título de "universidade", além de ser uma universidade presencial e virtual, tendo cursos presenciais e EAD.

Corpus da pesquisa

Destarte, que o corpus da pesquisa se constitui de 8 (oito) professores de uma instituição de ensino particular que trabalham a língua estrangeira, e uma turma de discentes que aprendem a língua estrangeira em sala de aula, num total de 17 colaborativos para a realização da pesquisa.

Assim, para a pesquisa, a tese propõe saber se os docentes utilizam o letramento como pratica pedagógica no ensino de língua estrangeira no nível superior, a partir dessa angustia, inquietação, percebemos o quanto a trajetória do ensino da língua estrangeira percorreu historicamente no Brasil e no mundo a torna-se plausível ao ambiente educacional e adentrar a sala de aula atualmente.

Em geral, os momentos da pesquisa não foram fáceis, houve turbulências, desâni-

mo, e por que não falar, desespero por parte do pesquisador, afinal, se perpassou por muitos desafios, tanto na vida profissional, pessoal e acadêmica, e mais a situação atípica de COVID 19 que nos encontramos atualmente, e além de construir e se comprovar um estudo dessa natureza e relevância acadêmica, buscando aprimorar tal conhecimento a respeito do letramento social, a ponto de querer a perfeição, mesmo sendo imperfeitos como humanos que somos a sociedade, a realização da pesquisa foram momentos de lutas, mas gratificantes por temos o privilégio de ser está aprendendo e adquirindo conhecimento a esse universo acadêmico.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados sobre o letramento no processo ensino-aprendizagem no curso de língua estrangeira em uma instituição de ensino superior privada.

Análise dos dados – Professores

De acordo com Demo (2001, p. 2), o trabalho docente:

Não basta apenas transmitir e socializar conhecimento. É encargo saber reconstruí-lo com mão própria. [...] o docente pesquisador é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto sobretudo na pesquisa como princípio educativo.

Assim, percebemos as constante transformações e desafios, nas quais estamos imersos, pois o universo da educação ao lidar com o humano e o social, nos leva a reconstruir a receptividade entre a prática docente e a aprendizagem do discente, elencando promover a construção significativa da aprendizagem, por meio de atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade possibilita. Nesse sentido, a ciência é “ao mesmo tempo a revelação do mundo e a revelação do homem como ser social” (PADUA, 1996, p. 22).

Nesse contexto abordado, a realização das análises dos dados constitui-se pela abordagem qualitativa e quantitativa que segundo Bortoni-Ricardo (2008), a abordagem qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34); enquanto, que a abordagem quantitativa utiliza diferentes técnicas, que segundo Gil (2009, p.17)

[...] estatísticas para quantificar opiniões e informações para um determinado estudo. Ela é realizada para compreender e enfatizar o raciocínio lógico e todas as informações que se possam mensurar sobre as experiências humanas.

Nessa perspectiva, a análise aqui descrita tem por material envolvido na pesquisa,

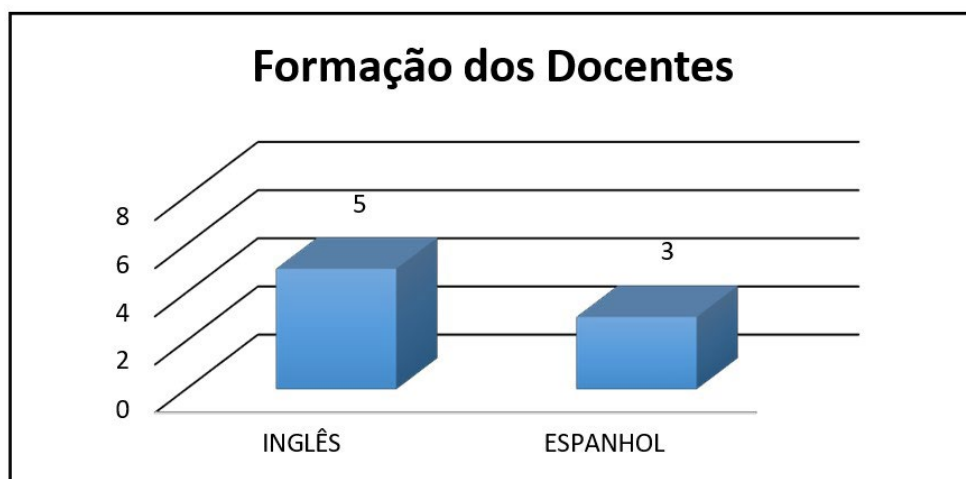
os questionários respondidos pelos docentes de língua estrangeira por via online, usando a plataforma Google Forms, devido à pandemia da COVID-19 que se adentra no estado do Pará e seus municípios, período em que ocorreu a pesquisa, optamos no momento em apresentar aos professores, via online, a fim de obter informações preliminares, bem como como a origem de sua formação escolar, profissional e acadêmica, dando viabilidade ao processo de construção dos dados.

A esse entremeio, a análise dos dados produzidos, durante a vivência da pesquisa, objetiva organizar as informações elaboradas com base nos instrumentos – questionários e entrevistas semiestruturadas, mediante o desenvolvimento da pesquisa, caracterizando uma análise descritivo- interpretativa dos dados produzidos. Nesse sentido, para Bortoni-Ricardo (2008, p. 15) “a percepção de mundo tem de estar dissociada da mente do pesquisador que não se apresenta como sistema de referência”, mas, compreender o mundo num contexto histórico-social, ou seja, a realidade não pode ser pensada como independente, pois ela é construída por sujeitos sociais.

Ao delinear o corpus, gerar os dados e as análise, e em sequência, apresentamos as ações de pesquisa, guiados pelo nosso objetivo geral de conhecer como ocorre o letramento no ensino-aprendizagem de um curso de língua estrangeira em uma instituição de educação superior em Belém (PA), cria-se um questionário para caracterização do perfil dos professores, objetivando coletar informações sobre sua experiência profissional, a fim de construir a nossa pesquisa sobre o letramento no ensino da língua estrangeira.

Mediante as informações dos docentes, apresentamos os resultados em etapas, que constituem desde os dados pessoais, formação profissional, faixa etária, experiência profissional, etc. Nesse pressuposto, perguntamos aos docentes, nomes e local de trabalhos, a esse sentido e com respeito aos profissionais, resguardamos em sigilo, os locais que trabalham e nomenclamos esses professores, como: Professores A, B, C, E, F, G e H, e dando prosseguimento, passamos para a próxima etapa que foi a formação profissional, em que todos os (8) oitos professores, afirmam ter titulação docente em língua estrangeira, conforme apresenta o gráfico¹, abaixo:

Gráfico 1- Titulação docente em língua estrangeira

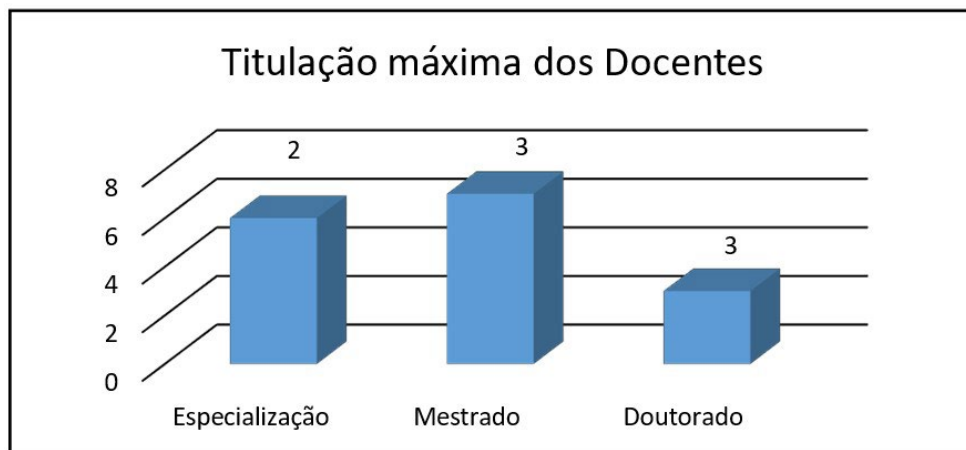


Fonte: Barbagelata (2020)

No que se refere ao gráfico 1, observamos que, dos oitos (8) professores, 5 (cinco) têm a formação em Língua/inglês e 3 (três) a formação É em Língua espanhola.

Ao prosseguimos, verificamos a titulação desses professores, em que classificamos: Especialistas, Mestres e Doutores, em que podemos observar no gráfico 2:

Gráfico 2 - Titulação máxima dos docentes em língua estrangeira

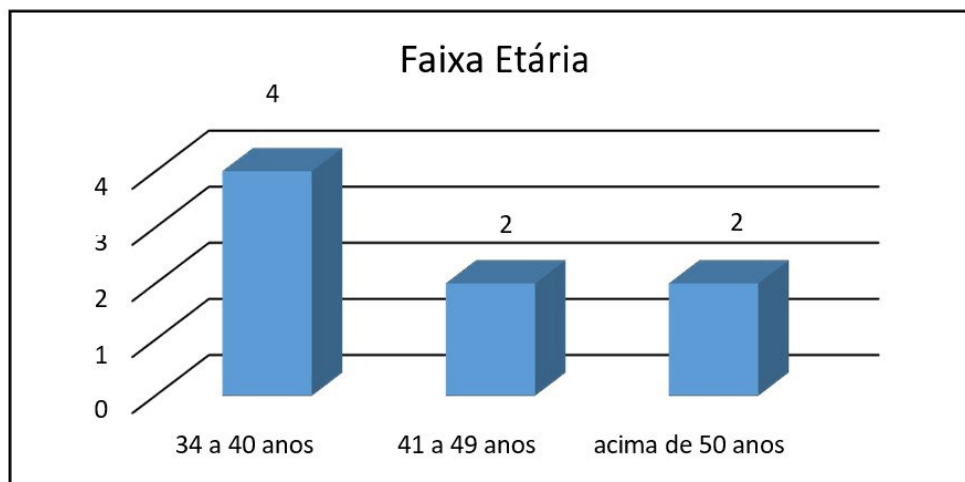


Fonte: Barbagelata (2020)

Observamos no gráfico 2, acima, que quando perguntamos a respeito da titulação, temos 2 (dois) especialista, 3 (três) mestres e 3 (três) doutores, totalizando 8 (oito) docentes.

Ao perguntamos sobre a faixa etária dos docentes, temos o gráfico 3, representando o registro das respostas dos professores, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 3- Faixa etária dos docentes em língua estrangeira

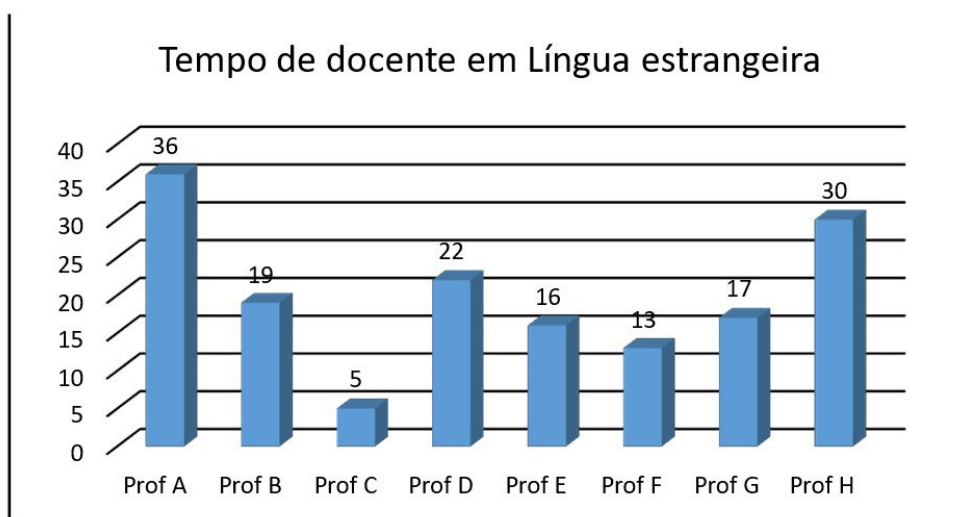


Fonte: Barbagelata (2020)

De acordo com gráfico 3, a faixa etária dos professores variam entre 34 anos e acima de 50 anos, demonstrando que entre 34 a 40 anos, temos 4 (quatro) docentes, no entanto, de 41 a 49 anos, existem 2 (dois) professores, e acima de 50 anos, constituem-se 2 (dois) docentes.

Na próxima questão, perguntou-se há quanto tempo em anos, esse profissional é professor de língua estrangeira, de acordo com a resposta dos docentes, elaboramos o gráfico 4:

Gráfico 4 – Tempo de docente em língua estrangeira



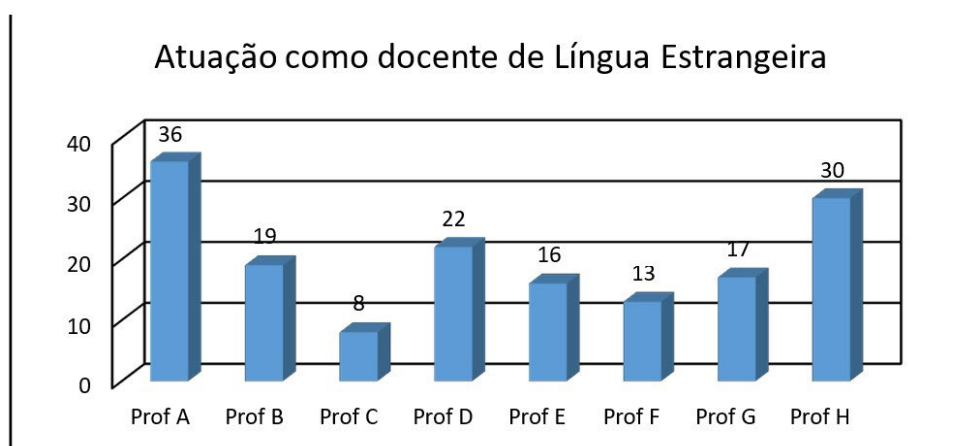
Fonte: Barbagelata (2020)

Com base na leitura do gráfico acima, o tempo de professor de língua estrangeira do Prof A, corresponde a 36 (trinta e seis) anos, do Prof B, à 19 (dezenove) anos, Prof C à

5 (cinco) anos, Prof D em torno de 22 (vinte e dois) anos, Prof E equivale a 16 (dezesesseis) anos, Prof F proporcional a 13 (treze) anos, Prof G retribui a 17 (dezesete) anos e o Prof H correlaciona-se a 30 (trinta) anos, mostrando o perfil desse profissional acadêmico.

Na sequência a pesquisa buscou saber há quanto tempo atua como docente de Língua estrangeira, em anos, registrando no gráfico 5, a resposta dos docentes.

Gráfico 5- Faixa etária dos docentes em língua estrangeira



Fonte: Barbagelata (2020)

Observando a leitura do gráfico 5, acima, percebemos que a atuação dos docentes em língua estrangeira, relacionado ao Prof A, corresponde a 36 (trinta e seis) anos, do Prof B, à 19 (dezenove) anos, Prof C à 8 (oito) anos, Prof D em torno de 22 (vinte e dois) anos, Prof E equivale a 16 (dezesesseis) anos, Prof F proporcional a 13 (treze) anos, Prof G retribui a 17 (dezesete) anos e o Prof H correlaciona-se a 30 (trinta) anos, abarcados em experiências relevantes a atuação desse profissional em relação ao curso de Língua Estrangeira no ensino superior. É importante ressaltar que o tempo de formado dos professores é o mesmo de atuação desse profissional em Língua Estrangeira, conforme ilustra os gráficos 4 e 5.

Assim, todo o percurso desse professor de língua estrangeira na academia em nível superior, afim de inferir a tese, realizamos uma entrevista semiaberta por meio da escrita, o motivo de não pode ter sido realizada presencial por causa da pandemia COVID-19, no período que foi feito o levantamento de pesquisa da tese, que se alastra na cidade de Belém, lócus da pesquisa, no estado do Pará.

Mediante a esta situação, foi enviado aos professores um roteiro de perguntas a

respeito de como os docentes utilizam o letramento no ensino de língua estrangeira dentro da sala de aula no ensino superior, pergunta base de minha tese. A partir dessa perspectiva, foram geradas (4) quatro perguntas aos professores:

1. *O letramento em língua estrangeira demanda habilidades como leitura, escrita, compreensão e produção oral e textual, como você trabalha essas habilidades em sala de aula no ensino de língua estrangeira?*

2. *Qual a sua visão sobre os docentes que trabalham o letramento como prática pedagógica em sala de aula no ensino de língua estrangeira?*

3. *Qual a sua visão sobre as percepções dos discentes em dinâmicas que envolvem o letramento como prática pedagógica em sala de aula no ensino de língua estrangeira? E,*

4. *Compartilhe pelo menos uma experiência sobre o letramento, como prática pedagógica em sala de aula no ensino de língua estrangeira.*

A partir dessas perguntas acima, obtivemos a respostas dos docentes, classificados/ nomenclados em Professores de A à H, nesse ensejo, elaboramos um quadro, onde registra as respostas dos professores em relação a primeira pergunta: O letramento em língua estrangeira demanda habilidades como leitura, escrita, compreensão e produção oral e textual, como você trabalha essas habilidades em sala de aula no ensino de língua estrangeira? Conforme observamos no quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - O letramento - Habilidades como leitura, escrita, compreensão e produção oral e textual dos professores entrevistados.

Professores	Respostas dos professores entrevistados
D	<i>A partir de um trabalho contextualizado e que parte do Conhecimento do aluno.</i>
E	<i>Uma das principais abordagens é a da leitura e suas aplicabilidades, possibilitando o protagonismo discente, por meio das várias significações que o texto proporciona, a partir da compreensão feita, assim como aplicação analisa e prática em situações reais de comunicação.</i>
F	<i>Inserindo elementos pertinentes, levando em conta o conteúdo e a faixa etária, buscando principalmente o uso de gêneros textuais conhecidos e usados em redes sociais.</i>
G	<i>Através de textos escolhidos e de diferentes gêneros textuais como músicas, cartas, etc.</i>

H	<i>A bem da verdade, o letramento em língua estrangeira só é possível e viável nos cursos de idiomas. Nas Educação Básica e no Ensino Superior trabalha-se com a modalidade Instrumental, para fins de leitura. Na modalidade Instrumental, avança-se aplicando estratégias de leitura em textos escritos cuja complexidade aumenta à medida que o aluno progride na proficiência. Uso textos autênticos que abordem temas da área de formação dos alunos.</i>
---	--

Fonte: Barbagelata (2020)

De acordo, com a leitura e interpretação das respostas dos professores, observamos que o Professor A, trabalha utilizando as metodologias ativas nas habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral e textual; O Professor B, cogita a aquisição dessas habilidades pela perspectiva funcional, onde parte das necessidades específicas dos alunos. Contudo o Professor C, viabiliza essas habilidades em recursos orais e textuais.

No entanto, o Professor D, precede as habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral e textual, a partir da contextualização e do conhecimento do discente. Enquanto, o Professor E, visa a aplicabilidade de textos significativos para a realização prática em situações reais de comunicação entre o aluno e a língua estrangeira.

O Professor F, fomenta a essa questão, elementos que sejam pertinentes a faixa etária do educando, observando o conteúdo, adaptando aos gêneros textuais usados em redes sociais. Uma vez que, o Professor G, utiliza diferentes gêneros textuais para a prática das habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral e textual no ensino de língua estrangeira.

O Professor H, utiliza nessas habilidades, textos autênticos que abordem temas da área de formação dos alunos, aplicando estratégias de leitura em textos escritos cuja complexidade aumenta à medida que o aluno progride na proficiência. Assim, numa visão geral, cada docentes viabiliza trabalhar de uma forma ampla as habilidades que o letramento proporciona ao ensino de língua estrangeira em sala de aula.

DISCUSSÃO

Sabemos que a aprendizagem de Língua Estrangeira traz ao discente uma auto-percepção como ser humano e cidadão, por isso, deve estar centrada na aprendizagem do aluno para que assim possa agir no mundo social. Entretanto, se observa nas respostas

dos professores, que a maioria das propostas priorizam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, porém, poucos declaram observar o contexto dos alunos, no processo de ensino- aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social.

Nesse sentido, caracterizar-se o objeto de ensino de língua estrangeira por meio dos conhecimentos e os usos que os sujeitos fazem dela ao agirem na sociedade. Mediante a isso, os conhecimentos se correlacionam ao processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira, ressaltando a importância que a leitura e interpretação de textos, observado nas respostas de todos os professores, como representação de apoio para a compreensão dos significados, no uso e funcionamento da língua estrangeira.

A língua estrangeira é preponderante na vida do sujeito que almeja sucesso, ascensão profissional e acadêmica, e experiências multiculturais, que se desenvolvem nas práticas educacionais e curriculares dentro das perspectivas de letramento crítico, Letramento social, letramento multicultural, letramento digital e letramento multissemiótico (SOARES, 2010; ROJO, 2012).

Em vista disso, entende-se que o letramento é a aquisição de conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento e a prática de atitudes e valores mais democráticos, igualitários e construtivos à sociedade, pois, o ensino de língua estrangeira contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, culturais e sociais do aluno em formação. Desta forma, o ensino de línguas estrangeiras recupera, a partir da LDB (1996), dos PCNs (1999) e das Orientações Curriculares Nacionais (2006), sua importância no conjunto das disciplinas, contribuindo para a formação integral do aluno.

Nesse sentido, o ensino de Língua Estrangeira deve oportunizar competências e habilidades relevantes de natureza linguística, sociocultural e educacional, de acordo com as demandas contextuais das esferas local e global de ensino-aprendizagem, observado nas diferentes formas de respostas dos professores entrevistados.

De acordo com Martín-Martín (2004, p. 261): “aprendizagem de uma Língua Estrangeira está relacionada ao estudo formal, que ocorre, geralmente, numa sala de aula, com um professor, com exercícios gramaticais e comunicativos que visem a fomentar o domínio e a conversação em Língua Estrangeira”.

Mediante a leitura e interpretação referente a pergunta de número, O letramento em língua estrangeira demanda habilidades como leitura, escrita, compreensão e produção oral e textual, como você trabalha essas habilidades em sala de aula no ensino de língua estrangeira? A partir das respostas dos docentes entrevistados, observamos que os professores trabalham o letramento em língua estrangeira, quando procuram desenvolver as habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral e textual no ensino-aprendizagem dos discentes em sala de aula, ou seja, o ensino de línguas com base nos gêneros textuais pode possibilitar uma aprendizagem contextualizada, além de promover a aprendizagem de um modo mais significativo; favorecendo a criação de uma competência comunicativa por meio de usos reais. Desta forma, torna-se afirmativo a tese, que os docentes utilizam o letramento no ensino de língua estrangeira dentro da sala de aula no ensino superior.

Em sequência, passamos para pergunta de número 2, *qual a sua visão sobre os docentes que trabalham o letramento como prática pedagógica em sala de aula no ensino de língua estrangeira?* A partir das respostas dos professores entrevistados, gerou-se o quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - O letramento em língua estrangeira - prática pedagógica

Professores	Respostas dos professores entrevistados
A	<i>Procuram desenvolver a prática da leitura e conseqüentemente, aquisição de vocabulário, pronúncia e produção escrita.</i>
B	<i>Como respondi anteriormente, o letramento é compreendido de maneira bastante plural. Seria interessante compreender sobre qual forma de letramento específica estamos falando. Contudo, as práticas de letramento são extremamente válidas academicamente.</i>
C	<i>Positiva e necessária</i>
D	<i>Um docente atualizado e envolvido com processo</i>
E	<i>Entendo como muito importante, já que a educação linguística, assim como o multiletramento, devem ser entendidos como um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem, que conduzam os processos para aplicabilidades analíticas e práticas do uso efetivo da língua estrangeira.</i>
F	<i>É fundamental. Precisamos encontrar formas para aproximar o aluno ao conhecimento prático da língua, para que ele se sinta mais à vontade e possa exercer suas potencialidades.</i>
G	<i>Acredito que são docentes engajados e que procuram trabalhar com seriedade a leitura e escrita através do letramento.</i>
H	<i>Sou cética. Explico: letrar é um processo que demanda planejamento cuidadoso e articulado. E não é isso que observo na prática pedagógica de muitos. Observo, por outro lado, ações isoladas na tentativa de letrar.</i>

Fonte: Barbagelata (2020)

Ao observamos o quadro 2, em relação a pergunta aos professores entrevistados, quanto a prática pedagógica em sala de aula no ensino de língua estrangeira, temos as seguintes respostas, o Professor A, diz que desenvolve a prática da leitura, aquisição de vocabulário, pronúncia e produção escrita. O Professor B, não se refere a uma prática com exatidão, apenas faz uma visão ampla da prática de letramento, considerando que são válidas a academia.

O Professor C, ao responder à questão, apenas diz que é positiva e necessária essa prática de letramento em sala de aula. Enquanto o Professor D, somente expõe que o docente deve estar envolvido e atualizado nesse processo de prática de letramento em língua estrangeira.

Porquanto, o Professor E, fomenta a importância dessas práticas de letramento, mais chama atenção para educação linguística e o multiletramento, considerando que ambos conduzem os processos efetivo de língua estrangeira em suas práticas de uso. O Professor F, exprimi que essa praticidade de sala de aula, deve estar bem mais próxima ao conhecimento prático da língua estrangeira, exercendo as potencialidades da língua, e deixando o discente mais à vontade quanto a sua prática de sala de aula.

O Professor G, acredita que são professores empenhados nessa prática pedagógica, e com seriedade elencam a desenvolver a leitura e a escrita por meio do letramento. E o Professor H, afirma ser cética, ou seja, se sente receosa a essa modalidade de práticas de letramento em sala de aula quando ao ensino- aprendizagem em língua estrangeira, devido as observações desse professor em relação as práticas e ações isoladas de alguns docentes, não aqui generalizando, apenas a percepção do professor entrevistado quando se refere ao letramento como prática pedagógica ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Desse modo, as observações realizadas nos levaram a considerar que houve divergências quanto as práticas de letramento ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira em sala, por situações de como se entende o que seja o letramento quando se trata de um conjunto de práticas de leitura e de escrita social do sujeito em sociedade.

DISCUSSÃO

Ao discorrer sobre o letramento como práticas pedagógicas em sala de aula, Kleiman (2012, p. 10) diz que “a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”. Desse modo, ao compreender o processo de produção textual, este, envolve os conhecimentos que o sujeito tem, por meio de suas experiências, quando se refere aos seus valores, crenças, cultura, etc. A essa perspectiva que a prática de letramento se constitui como prática pedagógica capaz de desenvolver no discente a sua competência leitora e escrita numa concepção social.

Nesse pressuposto, e com base nas respostas dos professores, observamos que todos de uma forma geral acham interessante a prática dos professores quando estes utilizam o letramento como forma de ensino - aprendizagem de língua estrangeira, mais alguns acham que muitos desses profissionais ainda trabalham de forma isolada essa questão.

A esse entrelaçar de respostas e opiniões, alicerçada nos estudos das autoras Kleiman,(1995); Soares(2010) e Rojo (2012), quando se trata de letramento e as práticas dos docentes, por quanto, os Parâmetros Curriculares oferecem subsídios para repensar o ensino da língua e alcançar uma aula mais produtiva, centrada no aluno como sujeito da aprendizagem e não como objeto.

A esse ver, é importante que o professor considere o conhecimento prévio de cada aluno e o ambiente social em que este vive. Diante disso, é necessário que o professor, em sala de aula, ofereça aos alunos as possibilidades de inferir, fazer suas interpretações do texto, entender o que está por trás das entrelinhas, destacando as ideias principais para poder assim construir seus significados, para poderem atuar em diversas ou determinadas situações a qual estejam inseridos.

Ou seja, as estratégias, procedimentos, saberes conceituais, continuam sendo alvo do ensino, mas não estruturam as atividades: ir da prática social ao conteúdo faz muito mais sentido porque permite que os alunos inscrevam suas vozes na atividade, permitindo autonomia para transitar de uma prática a outra, buscando adequá-la a realidade do aluno

em sala de aula (KLEIMAN, 2012)

Entendemos, a partir das respostas expostas pelos professores entrevistados, em relação à pergunta dois (2), Qual a sua visão sobre os docentes que trabalham o letramento como prática pedagógica em sala de aula no ensino de língua estrangeira?, constatamos que a aprendizagem decorre da compreensão que o homem tem ao estar em contato com a sociedade, por isso é importante usar, em sala de aula, conteúdos que tragam significado para o aluno e para o seu ambiente de origem por meio de atividades comunicativas que desenvolvam ações linguísticas e pragmáticas para sua articulação com o mundo.

Pontuando que formação do professor se faz necessária para que se esse não apenas reproduza a forma como foi ensinado, mas saber como trabalhar, para desenvolver habilidades junto aos alunos. A esse sentido, a afirmativa da tese se consolida, ao afirmar que todos os professores utilizam o letramento no desempenho do ensino de língua estrangeira na sala de aula no ensino superior.

Assim, prosseguimos a pergunta de número 3 (três), aos professores entrevistados. *Qual a sua visão sobre as percepções dos discentes em dinâmicas que envolvem o letramento como prática pedagógica em sala de aula no ensino de língua estrangeira?* Conforme expõe o quadro abaixo:

Quadro 3 – Percepções dos Discentes – Letramento como prática pedagógica

Professores	Respostas dos professores
A	<i>Acho excelente, pois visa desenvolver o processo de aquisição do idioma</i>
B	<i>Geralmente as práticas de letramento envolvem o uso na prática de abordagens que consideram o funcionamento ou o desenvolvimento de uma habilidade específica. Isso requer o uso dessa habilidade em situações que simulem tal realidade. Nessa direção, acredito que atividades pedagógicas que envolvem o uso social de determinada habilidade sempre é bem acolhida pelos discente.</i>
C	<i>Geralmente se mostram interessados.</i>
D	<i>Um discente mais envolvido e que percebe o quanto sua aprendizagem está na prática cotidiana</i>
E	<i>Muita significativa, uma vez que eles percebem a devida utilidade da comunicação em situações reais de uso. Ou seja, sentem-se seguros em participar das referidas práticas.</i>
F	<i>Acredito que eles sentem uma inserção maior por conta da dinamicidade da prática Pedagógica.</i>
G	<i>Uma visão engajada.</i>
H	<i>Geralmente a resposta dos discentes é muito boa.</i>

Fonte: Barbagelata (2020)

Decorrente da exposição do quadro 3 (três), acima, observamos nas respostas dos professores, quando perguntamos sobre as percepções dos discentes em dinâmicas que envolvem o letramento como prática pedagógica em sala de aula, de acordo com o Professor A, os alunos consideram excelente as dinâmicas propostas no processo de aquisição do idioma, o Professor B, percebe que todas as práticas em uso em situação real são acolhidas pelos discentes.

O Professor C, apenas diz que os alunos se mostram interessados, enquanto, que o Professor D, observa que quanto maior o envolvimento do aluno na prática do dia a dia, mais eficaz é sua aprendizagem. Por quanto, o Professor E, tem a percepção que a comunicação em situações reais, faz com que os alunos se sintam participativos e seguros as referidas práticas.

O Professor F, acredita que os alunos se sentem inseridos por conta da praticidade da dinâmica em sala de aula. No entanto, o Professor G, somente considera que os discentes se sentem engajados a prática pedagógica em sala de aula. E Professor H, se refere as respostas dos discentes, como é muito boa.

Assim, observamos, que a maioria dos professores responde de forma coerente a pergunta, quanto a percepção de letramento no ensino de Língua estrangeira, quando se trata em observar o aluno a esse processo de ensino- aprendizagem em sala de aula.

DISCUSSÃO

É importante que o professor amplie seus conhecimentos quanto as percepções dos alunos em dinâmicas que envolvam o letramento como prática pedagógica em sala de aula, de modo a ser tornarem sujeitos ativos, autônomos e participantes no mundo e no com texto social a qual estão inseridos.

Nesse pontuar, Vygotski (2003, p. 75):

Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento.

Percebe-se então, que o professor deve conhecer a realidade social e cultural do aluno, a fim de contribuir para uma aprendizagem significativa quando ao ensino de língua estrangeira quando se refere ao letramento como prática pedagógica.

A este ensejo, Kleiman (1995, p. 12) defende a ideia de que o letramento está relacionado:

Em desenvolver de novas e eficientes estratégias que permitam ao aprendiz a compreensão da palavra escrita, a fim de funcionar plenamente na sociedade que impõe a cada dia mais exigências de letramento, isto é, de contato e familiaridade com a escrita para a sobrevivência.

Nesse olhar, observamos que a interação entre professor e aluno vem se tornando mais dinâmica, por causa dos avanços nos âmbitos social, educacional, tecnológico e de mercado, pois, a atuação desses profissionais da área de educação vem se remodelando com a finalidade de atender às demandas dos alunos, não só transmitindo conhecimento, mas buscando a interação e estimulando os alunos para desenvolverem suas habilidades.

A esse percalço, a aprendizagem social é vista como instrumento de desenvolvimento evolutivo, desempenhando importante papel na aprendizagem dos próprios indivíduos, nesse caso, os alunos, por isso é necessário que o professor esteja atento e envolvido no processo em todo momento, sendo fundamental e primordial a presença da mediação desse docente, pois sua percepção faz com que o aluno se sinta estimulado e busque querer entender sobre a praticidade do ensino de língua estrangeira.

Diante desse contexto, o ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, quando conferido as dinâmicas de letramento em sala de aula, possibilitando ao aluno uma interação maior com a língua estrangeira, e oferecendo ao professor um enlace quanto a legitimidade do seu próprio trabalho em sala, além de observar o sucesso dessas práticas que implicará na diminuição da exclusão social, na superação da desigualdade e no avanço econômico e cultural da sociedade como um todo.

A esse olhar, as percepções dos discentes em dinâmicas que envolvem o letramento como prática pedagógica em sala de aula, elencam a firmar, segundo o proposto pela tese, que todos os professores corroboram ao observam que a dinâmica no letramento em sala de aula, desenvolvem avanços de praticidade no ensino de língua estrangeira na sala

de aula no ensino superior.

Aperceber-se que a próxima pergunta: Compartilhe pelo menos uma experiência sobre o letramento, como prática pedagógica em sala de aula no ensino de língua estrangeira? É a solicitação de experiência em sala de aula quanto ao letramento, nesse ensejo, tivermos as respostas dos docentes entrevistados, conforme o quadro 4, abaixo, apresenta:

Quadro 4 – Experiência dos Docentes – Letramento como prática pedagógica

Professores	Respostas dos professores
A	<i>determino o texto, solicito identificar vocabulário, ideias primárias e secundárias, e conclusões.</i>
B	<i>Um exemplo de letramento que utilizo em sala de aula leva em consideração a utilização dos meios digitais e o uso do inglês. Nesse sentido, podemos desenvolver no universo da web uma forma de letramento que envolve o uso dos meios digitais articulados a aquisição do idioma e outras necessidades específicas como literatura, sociolinguística, conhecimento de formas estruturais da língua etc.</i>
C	<i>No Rio de Janeiro (2015 e 2016), trabalhei em dois hotéis de luxo ensinando inglês para os funcionários, que muitas vezes não tinham uma boa escolaridade. Mesmo assim conseguimos avançar muito bem no aprendizado.</i>
D	<i>A produção de mensagens instantâneas, quanto à adequação de linguagem, importante fator no processo comunicativo</i>
E	<i>Projeto sobre multiculturalismo hispano: produção de fotorreportagem para mídia digital, com descrições audiovisuais das imagens que compuseram as matérias.</i>
F	<i>Uso de memes para compreensão textual, seguido de criação de memes.</i>
G	<i>A leitura de livros infantis em sala de aula e após a leitura os alunos fizeram a releitura através das mídias e montaram um espaço online para divulgação.</i>
H	<i>Fiz uma atividade de Letramento Literário numa turma de graduação. Usei um conto e apliquei a sequência expandida de Rildo Cosson.</i>

Fonte: Barbagelata (2019)

Com a leitura do quadro 4, acima, as respostas decorrem da experiência do professor com o letramento e suas práticas em sala de aula no ensino de língua estrangeira. Nesse pressuposto, o Professor A, refere-se em sua experiência apenas em determinar textos, identificar vocabulário, a ponto de surgirem somente ideias primárias e secundárias, e talvez conclusões.

O Professor B, remete-se a experiências de utilização dos meios digitais, desenvolvendo no universo da Web, a aquisição do idioma e conhecimento estruturais da língua. Por enquanto, o Professor C, conta que quando trabalhou no Rio de Janeiro, no período de 2015 à 2016 em hotéis de luxo, no curso de capacitação de língua estrangeira aos funcionários,

no caso, o ensino da língua inglesa, diz que sua experiência como professor de ensino de língua estrangeira, facilitou sua didática para com as aulas, observando que houver um avanço no aprendizado dos funcionários na época.

O Professor D, parte de sua experiência foram atribuídas a produção de mensagens instantâneas, que considera importante no processo comunicativo do ensino de língua estrangeira. O Professor E, ressalta essa experiência, por meio de projetos que envolviam o multiculturalismo hispânico, com descrições audiovisuais que auxiliassem a prática do letramento ao ensino de língua estrangeira em sala de sala.

O Professor F, proporciona sua experiência, quanto ao letramento em sala de aula, ao uso de memes para compreensão textual, seguido de criação de memes para o ensino de língua estrangeira. E o Professor G, pontua suas experiências por meio da leitura de livros infantis, no qual os alunos fizeram uma releitura e montaram um espaço multimídia para divulgação dessas novas releituras.

O Professor H, narra sua experiência por meio de uma atividade de letramento literário, onde usou um conto e aplicou a sequência expandida de Rildo Cosson - Mestre em Teoria da Literatura, doutor em Letras com pós doutorado em educação – vem oferecendo contribuições valiosas aos professores com suas pesquisas sobre a Literatura na escola numa prática refletida.

Dessa forma, observamos nas narrativas de experiências dos professores entrevistados, que a prática de letramento se faz necessária e precisa quanto ao ensino de língua estrangeira, mas também percebemos que essa praticidade envolve saber conhecer o que seja letramento e suas práticas diárias, salientando que ao experienciar tais relatos, a prática de letramento torna-se relevante ao contexto de diversas singularidades a qual os alunos estão inseridos.

ANÁLISE

Ao inferirmos, que o letramento vem sendo uns dos temas mais discutidos ao passar do tempo quando se trata das práticas sociais no contexto de ensino-aprendizagem.

Assim, no que consiste a práticas de letramento no contexto educativo, respaldamos nosso eixo temático, nos autores: Soares (2010); Street (1995); Kleiman (2012), dentre outros, que de maneira contribuem para o processo de aprendizagem, assim como para a formação dos alunos no sentido de fazerem uso do letramento nas mais variadas situações sociais, tendo construídas as competências necessárias à utilização da língua estrangeira nos contextos a quais estão inseridos.

Nesse viés, o letramento se apresenta como uso competente das diferentes formas de comunicar, interpretar e compreender os contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos, a partir da inter-relação das práticas de letramento realizadas no processo de ensino-aprendizagem e com as demandas sociais existentes.

A partir desse pressuposto que o letramento, não está relacionado unicamente à prática acadêmica, mais as diversas atividades da vida cotidiana, ressaltando que o letramento é fundamental tanto na esfera da vida cotidiana - hábitos e costumes básicos para a vida em sociedade, como para a apropriação das produções não cotidianas da existência humana - ciência, poesia, arte, política.

Nessa perspectiva, as ações pedagógicas significativas influenciam na ampliação do conhecimento das práticas de letramento em sala de aula, considerando a necessidade de despertar o espírito investigativo, a interpretação, incentivando a inserção dos alunos a praticidade da língua, fazendo necessário levar em consideração o mundo real de cada discente assim como suas experiências sociais e culturais que abrangem as práticas letradas correlacionando com os objetos do conhecimento, nesse caso a língua estrangeira.

Essa contextualização, implementa aos professores situações de práticas de letramento em suas aulas, buscando estratégias pedagógicas que contemplem a inter-relação entre o objeto do conhecimento e a realidade dos alunos, favorecendo efetivar tais práticas com segurança, bem como embasamento teórico consistente no ensino de língua estrangeira.

Ao fomentar, as experiências dos professores, observadas nas entrevistas, se reflete sobre novas possibilidades de mediar o conhecimento, desconstruir paradigmas internalizados, buscando estratégias metodológicas que resultem em uma aprendizagem mais

significativa e instigante para os alunos.

Diante disso, não é função do letramento somente utilizar as competências de ler e escrever, mas sim a responsabilidade de estimular o desenvolvimento do ser humano, bem como despertar o senso crítico dentro da sociedade em que vive, atuando na busca dos seus objetivos e na transformação do mundo, participando energicamente da sua comunidade, assegurando ao sujeito uma maior participação nas questões sociais e uma constante busca por uma sociedade mais justa e equitativa.

Destacando que, segundo Soares (2010) enfatiza que especialistas acreditam que todo contexto social apresenta variadas práticas de letramento, as quais têm funções específicas para cada comunidade ou sujeito. Assim, as atividades letradas influenciam em vários fatores na vida das pessoas.

A experiência dos professores junto a sua prática pedagógica de letramento a sala de aula no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, possibilitando nortear e mediar o objeto do conhecimento.

A esse contexto, o compartilhar das experiências dos professores entrevistados quanto ao letramento em sala de aula, infere a afirmar o proposto pela tese: corroborar a realização e aplicação do letramento no processo ensino-aprendizagem no ensino de língua estrangeira no ensino superior.

Análise dos dados – ALUNOS

Analisando o contexto histórico, o entendimento adquirido, e sabendo que o ensino quanto a aprendizagem de uma nova língua sempre passa por dificuldades, nesse ensejo, ensino e aprendizagem são palavras bem ligadas, pois pela lógica, se alguém ensina, outro indivíduo aprende. Nessa trajetória histórica da humanidade a ciência, entendida como conhecimento da natureza e exploração desse mesmo conhecimento, que envolve aspectos básicos, como uma história, um método de investigação e uma comunidade de investigadores, assim, a ciência apresenta-se, então, como uma sucessão de ações dentro do movimento histórico mais amplo da própria civilização.

Dessa forma, “a ciência não deve ser uma acumulação de resultados definitivos, mas o questionamento inesgotável e sistemático de uma realidade reconhecida também como inesgotável” (DEMO, 2001, p.17), podendo ser definida como um processo permanente de busca da verdade, de sinalização sistemática de erros e correções, predominantemente racional, também pode ser entendida como uma construção que revela nossas suposições acerca do que se está construindo.

No posto de vista, Gil (1999, p. 168)

a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Visto que, a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Assim, o questionário seria somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos da pesquisa, a esse olhar se tornaria tão fácil, mas percebemos, que construir esse instrumento de pesquisa não é uma tarefa fácil, precisa de tempo e esforço adequados para a construção do mesmo, abarcados a um fator de diferenciação favorável ao estudo da pesquisa.

A esse percalço, e devido ao estado do Pará, cidade de Belém, está no momento em pandemia – COVID-19, situação a qual a pesquisa ocorreu, foi realizado a aplicação de um questionário via online, cujo objetivo era coletar informações sobre sua aprendizagem no ensino da língua estrangeira frente a prática de letramento, que contribuirão para corroborar a tese – Os docentes utilizam o letramento no ensino de língua estrangeira dentro da sala de aula no ensino superior.

A partir dessa perspectiva, elaboramos um questionário para os discentes, onde apenas perguntamos, no primeiro momento, sobre o sexo, masculino ou feminino e a faixa etária. Adentrando a segunda parte do questionário, dividimos em três eixos – Ensino, Aprendizagem e Avaliação em que constituem de 8 (oito) perguntas cada eixo, ficando no geral 27 (vinte sete perguntas), dessa forma, tivemos como alunos entrevistados, num total de 18 (dezoito) discentes, referente ao ensino de língua estrangeira.

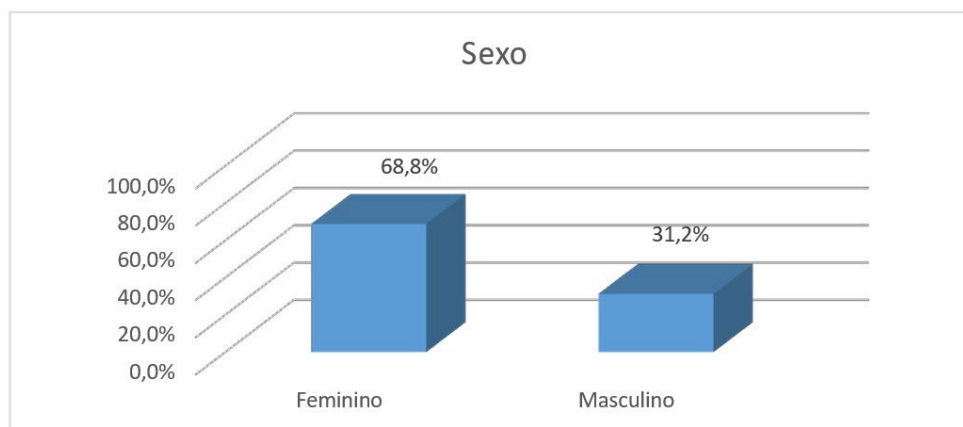
Nesse pontuar, todas as respostas do questionário serão tratadas anonimamente, sendo que não há respostas certas ou erradas para cada um dos itens, interessando ao

pesquisador, que os alunos se manifestem livre e ponderadamente a sua opinião. Desta forma, para cada um dos itens, a sua posição num dos quatro pontos da questão faz-se a seguinte correspondência: 1 – Discordo Totalmente. 2 – Discordo. 3 – Concordo. 4 – Concordo Totalmente, facilitando a leitura quanto a interpretação dos dados.

A partir do proposto pela tese, sabemos que a análise de dados é o processo de formação que consolida e interpreta os dados dos sujeitos entrevistados, nesse caso, os alunos quando responderam o questionário, havendo o processo de significados, constituindo a constatação de um estudo.

Consequentemente, iniciamos a análise de dados quanto as entrevistas dos alunos, onde a faixa etária dos discentes correspondem em torno de 25 a 20 anos. Em seguida, perguntamos sobre o sexo dos entrevistados, e conforme o gráfico 6.

Gráfico 6 – Sexo dos alunos entrevistados

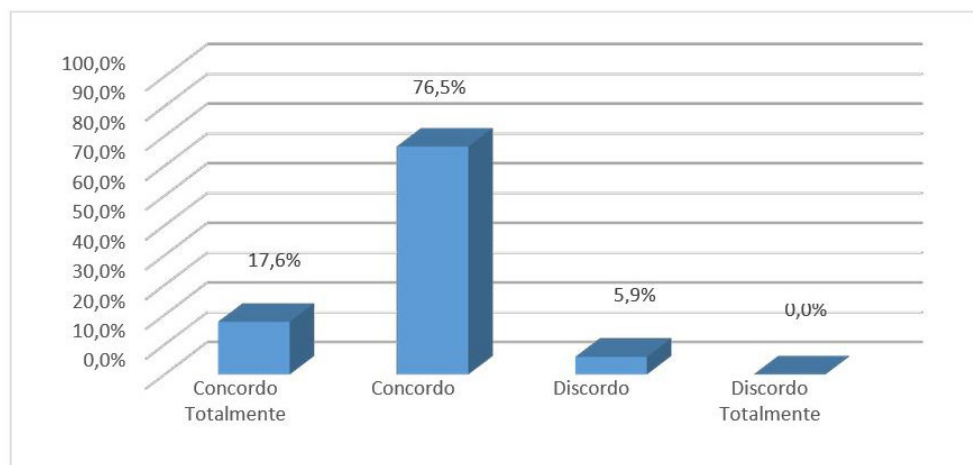


Fonte: Barbagelata (2020)

Diante do gráfico 6, observamos que 68,8% são do sexo feminino, e apenas 31,2% são do sexo masculino, onde percebemos o número maior do sexo feminino nas entrevistas.

Por conseguinte, adentramos ao primeiro eixo – Ensino, onde solicitamos ao aluno que reflita a respeito do ensino, e responda sobre a pergunta 1: a maioria dos professores, ao desenvolver seus conteúdos, faz uso de textos em língua estrangeira onde são trabalhados a prática de leituras? Diante da resposta dos alunos entrevistados, geramos o gráfico 7

Gráfico 7 – Os professores desenvolvem seus conteúdos usando textos em Língua

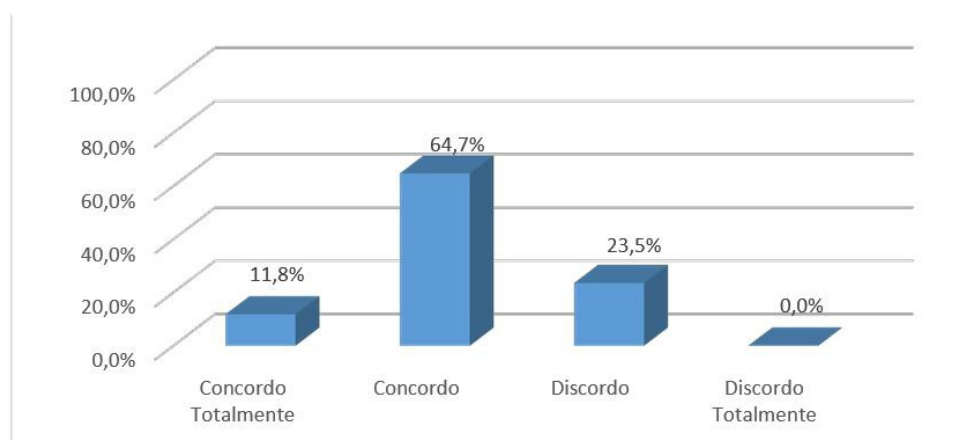


Fonte: Barbagelata (2020)

No gráfico 7, observamos que 17,6% dos alunos concordam totalmente, que os professores desenvolvem seus conteúdos usando textos em língua estrangeira, mais, 76,5% também concordam, enquanto 5,9% discordam que o professor desenvolve e usa textos em língua estrangeira, porém, 0,0% discordam totalmente. Nessa perspectiva, em linha geral, 94,1% afirmam que os professores utilizam textos e desenvolvem os conteúdos no ensino de língua estrangeira.

A seguir a próxima pergunta de número 2 (dois): Em geral, os professores trabalham a interpretação dos textos, em língua estrangeira, em sala de aula? Diante das respostas dos alunos entrevistados, temos o gráfico 8

Gráfico 8 - Os professores trabalham a interpretação dos textos, em língua estrangeira



Fonte: Barbagelata (2020)

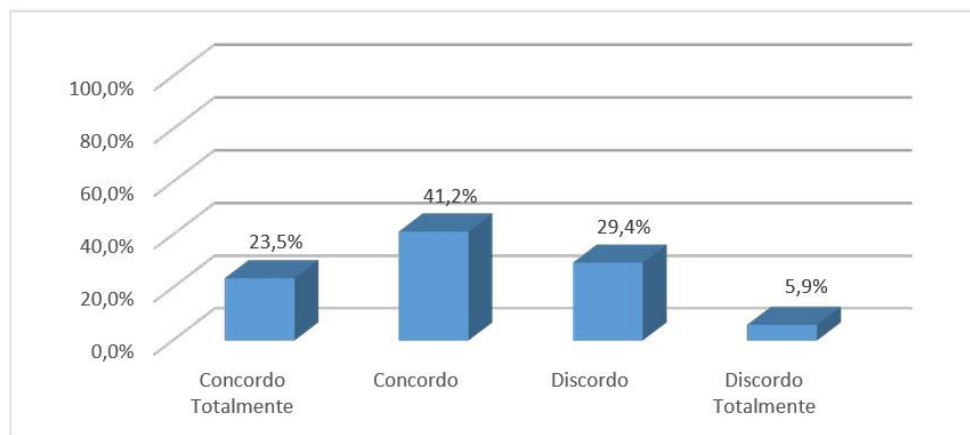
Observamos no gráfico 8, quanto as respostas dos alunos, percebemos que 11,8%

concordam totalmente, e 64,7% concordam que os professores trabalham a interpretação dos textos em língua estrangeira na sala de aula. Porém, 23,5% discordam e 0,0% discordam totalmente que o docente trabalha a interpretação de textos em língua estrangeira.

A esse olhar, temos 76,5% afirmam que o docente faz interpretação de textos em língua estrangeira em sala de aula, enquanto, 23,5 divergem em relação as aulas de língua estrangeira a partir de interpretação de textos.

A pergunta de número 3 (três), remete-se a saber se os professores solicitam a construção de textos em língua estrangeira, para desenvolvimento da habilidade de escrita. Após as respostas dos alunos, elaboramos o gráfico 9.

Gráfico 9 - Os professores solicitam a construção de textos em língua estrangeira - Escrita



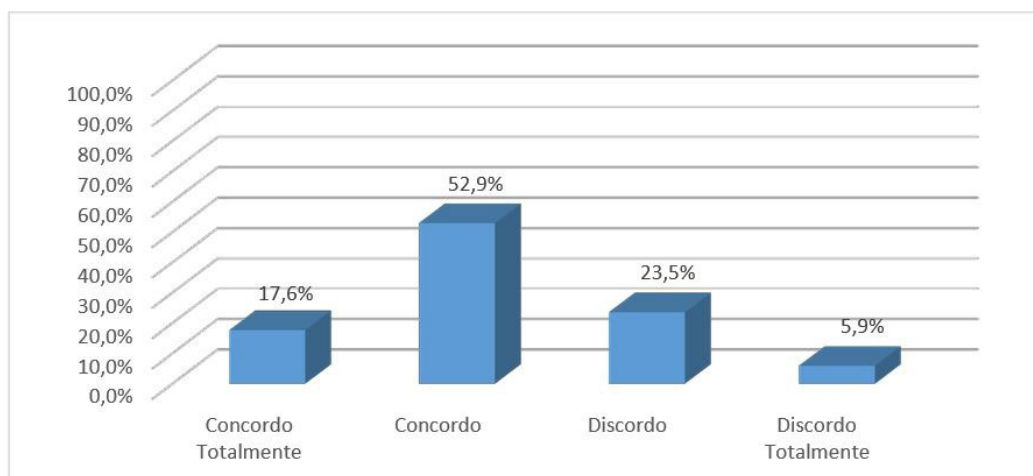
Fonte: Barbagelata (2020)

A leitura do gráfico 9, elenca as respostas dos alunos quanto a solicitação dos professores na construção de textos escritos em língua estrangeira, nesse permeia, 23,5% dos alunos concordam totalmente, e 41,2% concordam que os professores solicitam a construção de textos escritos em língua estrangeira.

Entretanto, 29,4% discordam e 5,9%, discordam totalmente que o professor requisita textos escritos em língua estrangeira. A esse sentido, observamos que, 64,7 afirmam que o professor requer textos escritos em língua estrangeira. Mais, 35,3% dizem que o professor não pedi para fazer a escrita de textos em língua estrangeira.

Na pergunta 4 (quatro), em geral, os professores utilizam os textos que estão vinculados a sua prática social? Mediante a esta pergunta, elaboramos o gráfico 10.

Gráfico 10 - Os professores utilizam textos vinculados a prática social no ensino de língua estrangeira



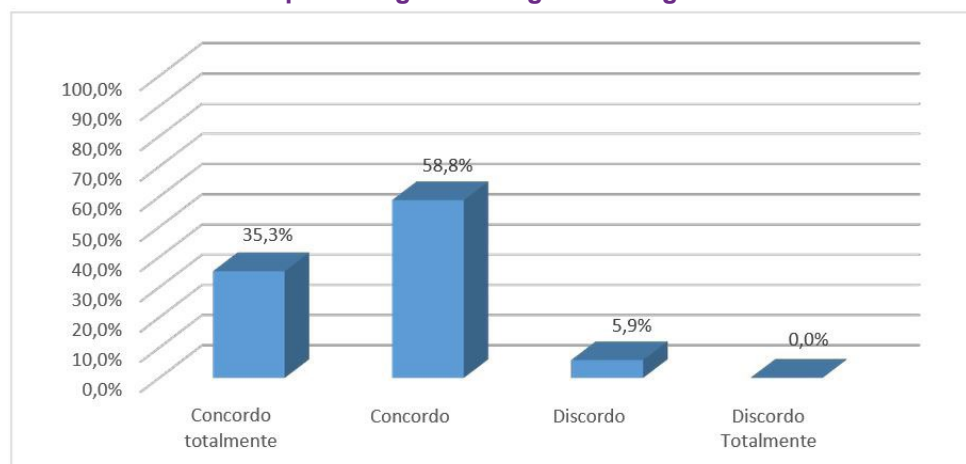
Fonte: Barbagelata (2020)

Ao observarmos o gráfico 10, temos como respostas que, 17,6% dos alunos concordam totalmente e 52,9% concordam que os professores utilizam textos vinculados a prática social no ensino de língua estrangeira.

Portanto, 23,5% discordam e 5,9% discordam totalmente que os docentes utilizam textos relacionados a prática social no ensino de língua estrangeira. Por quanto, 70,5% corroboram que os professores utilizam textos referente a prática social no ensino de língua estrangeira, e 29,4% dos alunos divergem da pergunta aos alunos entrevistados.

A pergunta de número 5 (cinco), os professores, em geral, utilizam recursos mediáticos em dinâmicas de ensino aprendizagem de língua estrangeira. Nesse sentido, elaboramos, o gráfico 11.

Gráfico 11 - Os professores utilizam recursos mediáticos em dinâmicas de aprendizagem de língua estrangeira



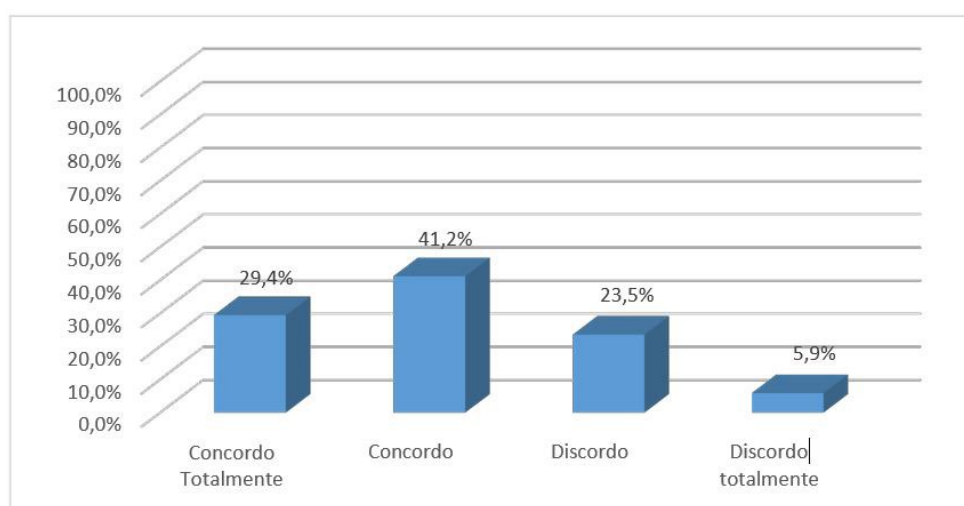
Fonte: Barbagelata (2020)

A essa perspectiva, o gráfico 11, mostra que 35,3% concordam totalmente, e 58,8% concordam que os professores utilizam recursos mediáticos em dinâmicas de ensino aprendizagem de língua estrangeira.

Enquanto 5,9% discordam e 0,0% discordam totalmente. Nessa percepção, observamos que 94,1% afirmam que os docentes utilizam recursos mediáticos em dinâmicas de ensino aprendizagem de língua estrangeira, e apenas 5,9% discordam totalmente da resposta a questão cinco.

Em seguida, a pergunta 6 (seis), onde perguntou-se: Em geral, os professores, desenvolvem os conteúdos visando como ensinar a língua estrangeira? Realizada a pergunta, tivemos as respostas dos alunos entrevistados, registrado gráfico 12.

Gráfico 12 - Os professores desenvolvem os conteúdos visando ensinar a língua estrangeira



Fonte: Barbagelata (2020)

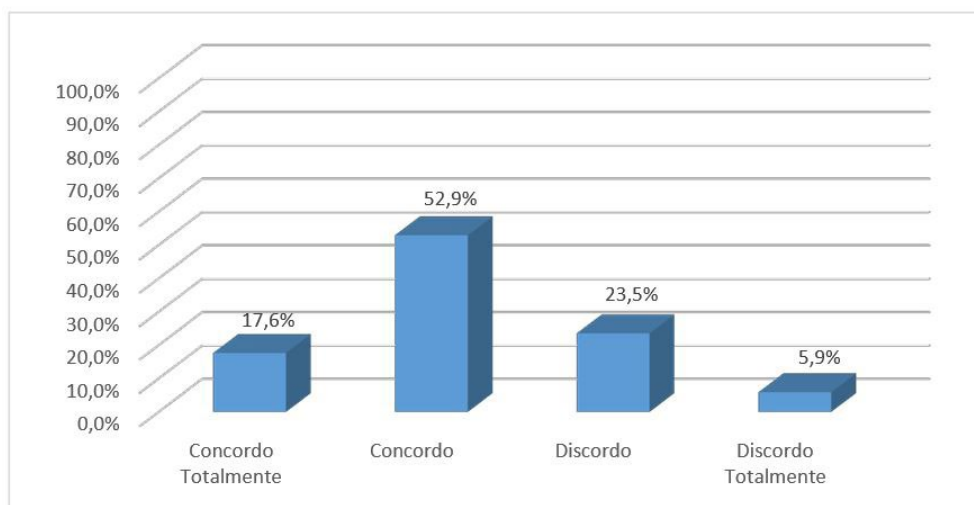
Mediante, a pergunta de que os professores desenvolvem os conteúdos visando ensinar a língua estrangeira, o gráfico 11 mostra que 29,4% concordam totalmente, e que 41,2% concordam. Ainda assim, 23,5 discordam que os professores desenvolvem os conteúdos visando ensinar a língua estrangeira, e apenas 5,9% discordam totalmente.

Em geral, 70,6% afirmam que os docentes desenvolvem os conteúdos aspirando o ensino de língua estrangeira. Entretanto, 29,4% diferem nas respostas da pergunta de número (6) seis.

A pergunta de número (7) sete se infere aos materiais didáticos, para ensino de

língua estrangeira, apresentados pelos professores estão relacionados com situações do seu dia a dia. A este ensejo, gerou-se o gráfico 13.

Gráfico 13 - Os materiais didáticos apresentados pelos professores estão relacionados ao dia a dia no ensino de língua estrangeira



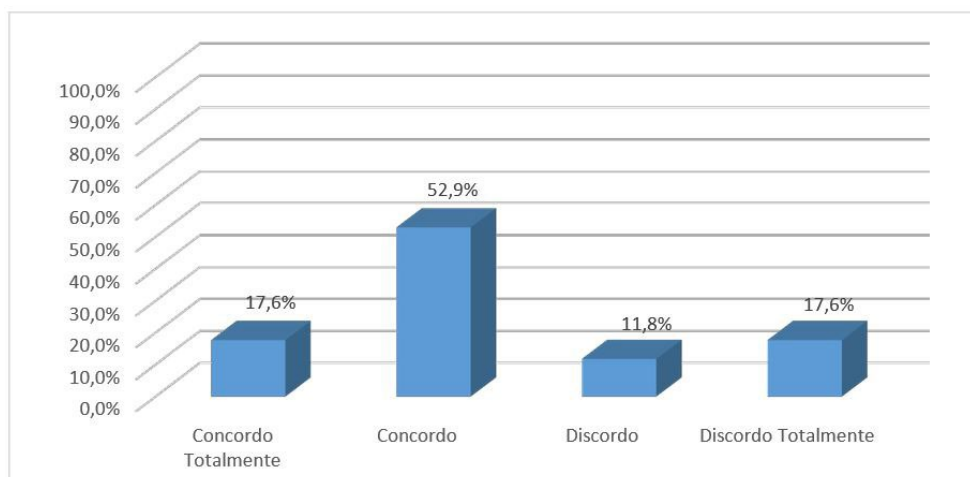
Fonte: Barbagelata (2020)

O gráfico 13, mostra as respostas em relação aos materiais didáticos apresentados pelos docentes, e se estes correspondem ao dia a dia no processo de ensino de língua estrangeira. Tivemos como respostas, que 17,6% concordam totalmente, e 52,9% também concordam com o proposto pela pergunta.

Enquanto 23,5% discordam e 5,9% discordam totalmente do proposto pela pergunta. De forma geral, obtivemos em afirmação de 70,5% os professores em relação ao material didático insere no ensino de língua estrangeira no dia a dia do aluno em sala de aula.

Logo, a pergunta (8) oito, refere-se aos conteúdos desenvolvidos, pela maioria dos professores, auxiliam na tradução de expressões contidas em conversas do dia a dia. Com base nas respostas dos alunos, geramos o gráfico 14.

Gráfico 14 - Os conteúdos desenvolvidos pelos professores, auxiliam na tradução de expressões contidas em conversas do dia a dia no ensino de língua estrangeira



Fonte: Barbagelata (2020)

Como mostra o gráfico 14, obtivemos como respostas dos alunos que, 17,6% concordam totalmente, e também 52,9% concordam quando se trata dos conteúdos desenvolvidos pelos professores que auxiliam na tradução de expressões contidas em conversas do dia a dia no ensino de língua estrangeira, visto que, 11,8% discordam e 17,6% discordam totalmente do proposto pela pergunta de número 8 (oito).

Nesse viés, observamos que 70,5% corroboram quando se referem que os docentes auxiliam na tradução de expressões de diálogos/conversas do dia a dia no ensino de língua estrangeira.

Ao adentrarmos ao segundo eixo, a aprendizagem, buscamos saber que a aprendizagem não deixa de ser um processo de mudança de comportamento obtido por meio de experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Nesse sentido, aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente, assim, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente.

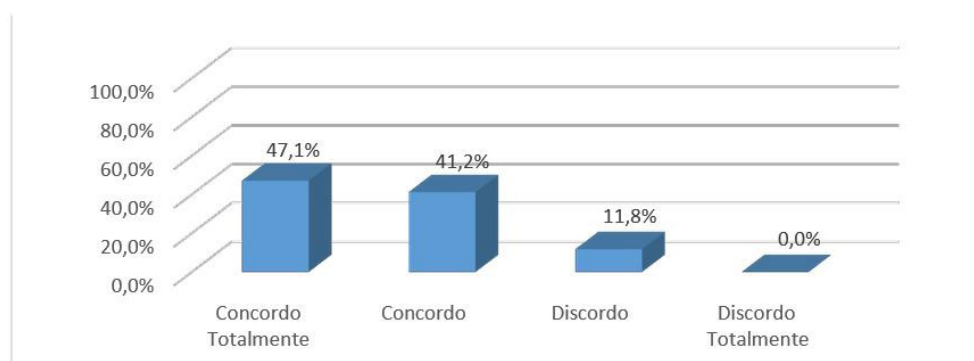
No cenário da educação, os sujeitos da aprendizagem constituem a ressignificação e a novas formas de comunicação inseridas em habilidades e competências significativas, por isso, a aprendizagem abarca a participação, mediação e interatividades, havendo uma remodelização no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o professor é responsável por mediar o processo de aprendizagem, norteando o aluno, usando a comunicação e estimulando a criatividade do educando.

Dessa forma, a aprendizagem está vinculada à história do homem, à sua construção e evolução enquanto ser social com capacidade de adaptação a novas situações, portanto, tem sido considerada um processo de associação entre uma situação estimuladora e a resposta.

A esse sentido, apresentamos o segundo eixo a aprendizagem, constituído de 8 (oito) perguntas realizadas aos alunos entrevistados, onde perguntou-se: A maioria dos estudantes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando fazem de prática de leituras de textos em língua estrangeira? pergunta de número um (1). Mediante a resposta dos alunos, elaboramos o gráfico 15.

Gráfico 15 – Os alunos aprendem com facilidade a língua estrangeira quando fazem uso de prática de leituras de textos.



Fonte: Barbagelata (2020)

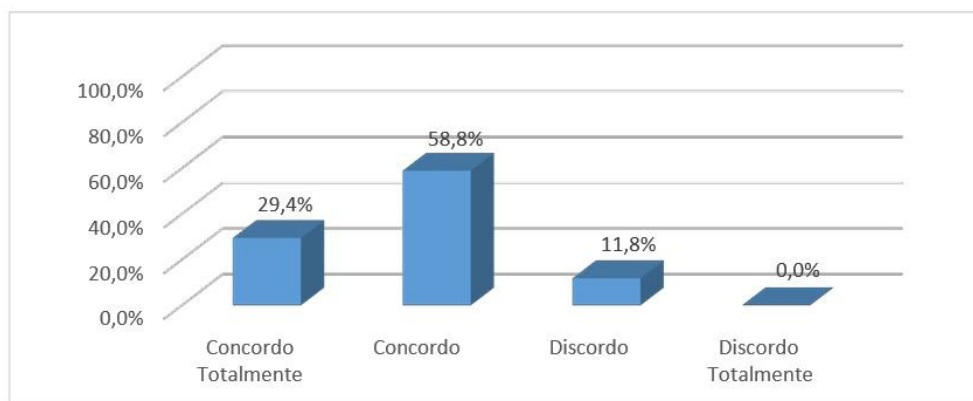
Ao observamos o gráfico 15, quanto a resposta dos alunos referente a pergunta de número um (1) do eixo aprendizagem, obtivemos 47,1% que concordam totalmente, e 41,2% concordam que os alunos aprendem com facilidade a língua estrangeira quando fazem uso de prática de leituras de textos. Entretanto, 11,8% discordam e 0,0% discordam totalmente que o uso de práticas de leituras de textos em língua estrangeira não facilita o aprendizado.

Em linhas gerais, 88,3% afirmam que os discentes aprendem com facilidade a língua estrangeira quando fazem uso de prática de leituras de textos. E 11,8% divergem das respostas, como facilitador de aprendizagem em textos práticos em língua estrangeira.

Em seguida, perguntamos aos alunos entrevistados, em geral, os estudantes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando fazem a interpretação dos textos? pergunta

de número (2) dois, referente ao eixo aprendizagem. Assim, elaboramos o gráfico 16.

Gráfico 16 – A interpretação textual ajuda os alunos a aprenderem mais rápido a língua estrangeira

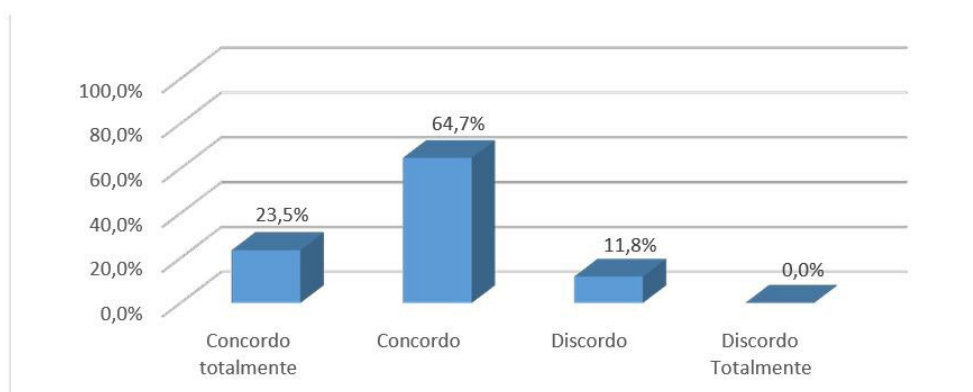


Fonte: Barbagelata (2020)

O gráfico 16, acima, mostra que 29,4% dos alunos concordam totalmente, e 58,8% também concordam que a interpretação textual ajuda os alunos a aprenderem mais rápido a língua estrangeira. Enquanto 11,8% discordam e 0,0% discordam totalmente. Assim, observamos que, 88,2% dos alunos aprendem com facilidade quando fazem uso de interpretação textual ao aprendizado de língua estrangeira. Mais, 11,8% discordam das respostas respondente a pergunta de dois (2) do eixo aprendizagem.

Ao perguntamos aos alunos entrevistados se a maioria dos estudantes aprende mais rápidos a língua estrangeira quando trabalham a construção de textos. Pergunta de número três (3), referente ao eixo aprendizagem, geramos o gráfico 17.

Gráfico 17 – Os discentes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando trabalham a construção de textos em sala de aula.



Fonte: Barbagelata (2020)

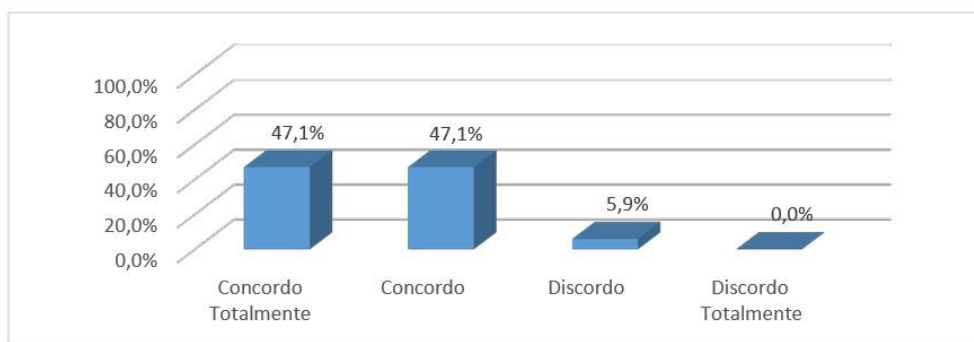
Na leitura do gráfico 17, acima, obtivemos como respostas, que 23,5% concordam totalmente, e 64,7% concordam que a língua estrangeira quando trabalhada na construção

de textos em sala de aula, facilita a aprendizagem do aluno. Mais, 11,8% discordam de tal situação quando se usa a construção de textos interpretativos em sala de aula para a aprendizagem de língua estrangeira.

Nesse sentido, observamos que 88,2% afirmam que textos interpretativos ajudam no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula. E que 11,8% divergem das respostas quanto a aprendizagem de língua estrangeira com uso de textos interpretativos em sala de aula.

A pergunta de número 4 (quatro) do eixo aprendizagem, em geral, os estudantes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando utilizam textos que estão vinculados a sua prática social? A partir das respostas elaboramos o gráfico 18.

Gráfico 18 – Os estudantes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando utilizam textos que estão vinculados a sua prática social.



Fonte: Barbagelata (2020)

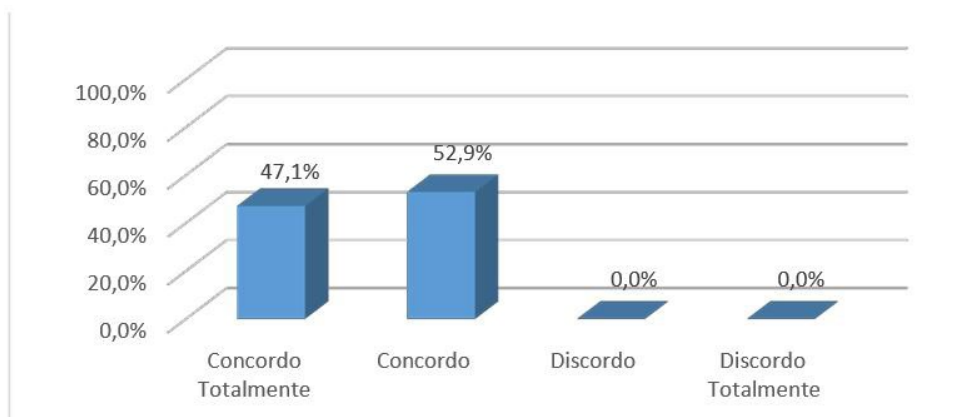
O gráfico 18, aponta que concordam totalmente e concordam 47,1% dos alunos quando se trata que os estudantes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando utilizam textos que estão vinculados a sua prática social. E 5,9% discordam, e 0,0% discordam totalmente.

Nesse sentido, 94,2% afirmam que a utilização de textos relacionados a prática social do aluno, age como facilitador de aprendizagem em língua estrangeira em sala de aula, e apenas 5,9% divergem a tal situação proposto pela resposta dos alunos quando a utilização de textos relacionados a prática social na aprendizagem de língua estrangeira.

A pergunta de número (5) cinco pertencente ao eixo aprendizagem, refere-se à maioria dos estudantes que aprende mais rápido a língua estrangeira quando utilizam recursos mediáticos? A partir das repostas dos alunos entrevistados, elaboramos o gráfico

19.

Gráfico 19 – Os estudantes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando utilizam recursos mediáticos.



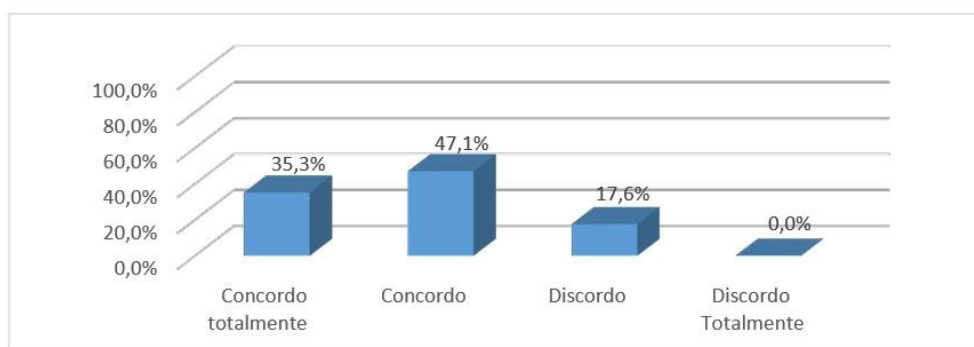
Fonte: Barbagelata (2020)

De acordo com o gráfico 19, acima, obtivemos como resposta dos alunos que, 47,1% concordam totalmente, e 52,9% concordam que os estudantes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando utilizam recursos mediáticos. E não houver discordância entre os alunos entrevistados.

Assim, se percebe que 100% dos alunos corroboram que a aprendizagem é eficaz quando usado os recursos mediáticos em sala de aula quando a aprendizagem de língua estrangeira.

Ao prosseguimos, perguntamos aos alunos entrevistados, em geral, os estudantes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando aprendem a ensinar essa língua. Pergunta de número de (6) seis, referente ao eixo aprendizagem. A essa perspectiva, elaboramos o gráfico 20.

Gráfico 20 – os estudantes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando aprendem a ensinar essa língua.



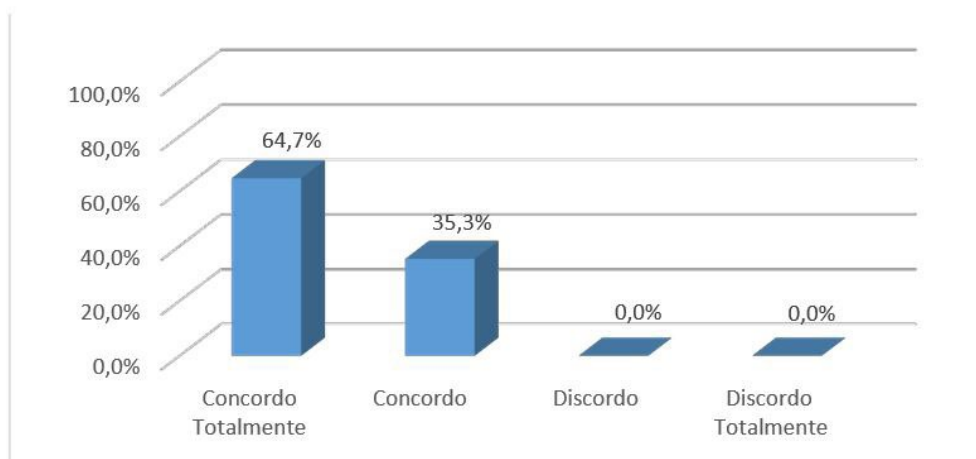
Fonte: Barbagelata (2020)

O gráfico 20, acima, apresenta que 35,3% concordam totalmente, e 47,1% concordam que os estudantes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando aprendem a ensinar essa língua. E somente, 17,6% discordam, zerando os alunos que discordam totalmente.

A essa perspectiva, observamos que 82,4% são de acordo que se aprende mais rápido a língua estrangeira quando se ensina a própria língua no processo de aprendizagem. Mais, 17,6% divergem quando se trata de se obter um aprendizado ensinando a própria língua estrangeira.

A pergunta de número (7) sete, também do eixo da aprendizagem é recorrente se a maioria dos estudantes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando trabalham em língua estrangeira situações do seu dia a dia? A este pontuar, elaboramos o gráfico 21.

Gráfico 21 – Os estudantes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando trabalham em língua estrangeira situações do seu dia a dia.



Fonte: Barbagelata (2020)

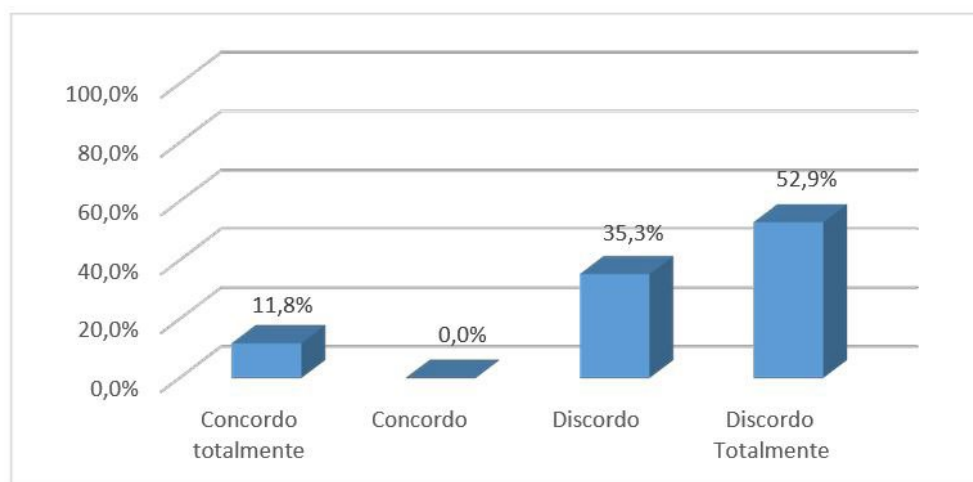
O gráfico 21, acima, revela que 64,7% concordam totalmente, e 35,3% concordam que a maioria dos estudantes aprendem mais rápido a língua estrangeira quando trabalham em língua estrangeira situações do seu dia a dia. E não houve quem discordasse de tal afirmativa.

A esse sentido, percebemos que 100% dos alunos corroboram que aprendem com facilidade a língua estrangeira quando são trabalhadas situações do dia a dia envolvendo a aprendizado em língua estrangeira em sala de aula.

E por fim, a pergunta de número 8 (oito) também inserida no eixo aprendizagem,

busca saber se estudar para as provas e/ou exames finais é, em geral, suficiente para que os estudantes aprendam a língua estrangeira? Nessa percepção, elaboramos o gráfico 22.

Gráfico 22 – Estudar para as provas e/ou exames finais é, em geral, suficiente para que os estudantes aprendam a língua estrangeira.



Fonte: Barbagelata (2020)

De acordo com gráfico 22, acima, tivemos como respostas os percentuais de que 11,8% concordam totalmente, não houve percentual em concordo, quando nos referimos se estudar para as provas e/ou exames finais é suficiente para que os estudantes aprendam a língua estrangeira. Entretanto, observamos que 35,3% discordam, e 52,9% discordam totalmente dessa afirmativa.

Assim, observamos que somente 11,8% concordam, mas percebemos que 88,2% discordam quando se remete de que estudar para as provas e/ou exames finais é suficiente para que os estudantes aprendam a língua estrangeira.

Ao apresentamos o eixo avaliação, percebemos atualmente que essa avaliação vem buscar transformações sociais, objetivando o avanço e o crescimento do seu educando, e não estagnar o conhecimento por meio de práticas disciplinadoras, mas deve representar um instrumento indispensável na verificação do aprendizado contínuo dos alunos, destacando as dificuldades encontradas pelos alunos e direcionando os professores na busca de abordagens que contemplem métodos didáticos adequados para o processo de ensino aprendizagem.

A esse pontuar, a avaliação não se constitui somente a um conceito teórico ou que

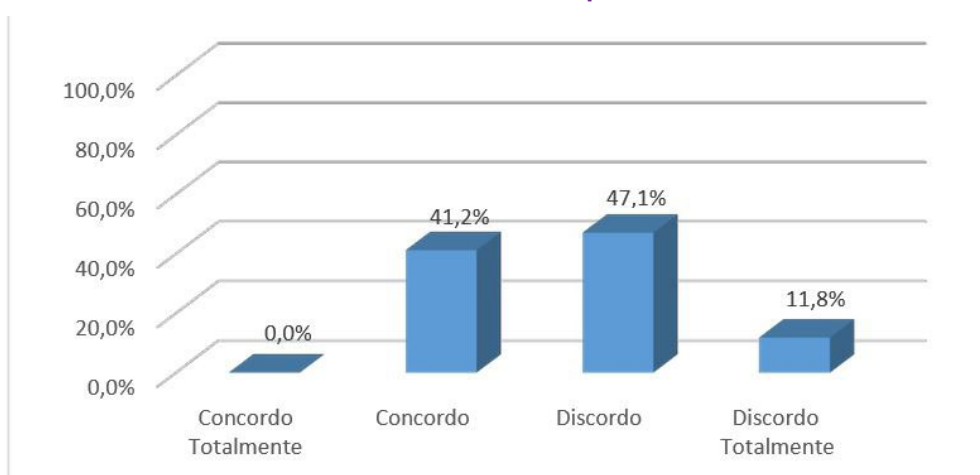
esteja ligada diretamente aos processos educacionais, mas sim, pertencente à processos de formações, a concepção de educação e de sociedade. Nesse sentido, observamos que a avaliação não ocorre apenas em um momento específico, mas está presente em todo o processo educacional, tornando-se um instrumento que se concebe desde o início até a finalização do trabalho do professor.

Por isso, como prática pedagógica, o docente não deve se abster de seu papel como avaliador no processo de ensino aprendizagem, pontuando que este(a) instrumento/ avaliação se torne elemento presente no dia a dia.

A essa perspectiva, a relação da prática pedagógica do educador está diretamente ligada ao processo de avaliação e, assim, influenciando diretamente no contexto de ensino aprendizagem, resultando nas habilidades, comportamentos e concepções de seus educandos.

Partindo dessa concepção, adentramos ao eixo avaliação constituída de 8 (oito) perguntas aos alunos entrevistados. Assim, pergunta-se ao discente, se na maioria das disciplinas, em geral se avalia a prática de leituras de texto em língua estrangeira. Pergunta de número (1) um desse eixo. Mediante as respostas dos entrevistados, elaboramos o gráfico 23.

Gráfico 23 - Em geral se avalia a prática de leituras de texto em língua estrangeira na maioria das disciplinas.



Fonte: Barbagelata (2020)

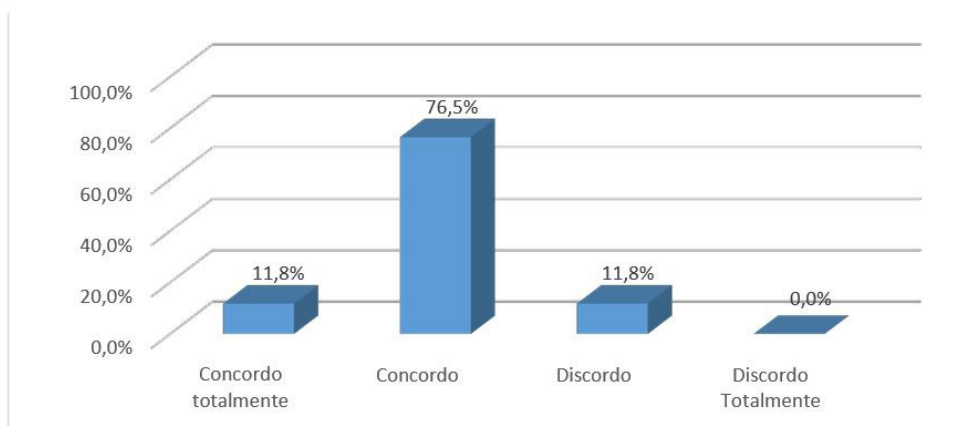
De acordo com a leitura do gráfico 23, obtivemos como resposta apenas 41,2% concordam, havendo zero em relação ao concordo totalmente. Entretanto, 47,1% dos alu-

nos discordam que na maioria das disciplinas, em geral se avalia a prática de leituras de texto em língua estrangeira, e 11,8% também discordam totalmente quanto avalia a prática de leituras de texto em língua estrangeira na maioria das disciplinas.

A esse contexto, observamos que 58,9% divergem quanto a prática de leitura em língua estrangeira como avaliação em todas as disciplinas. E somente 11,8 concordam que se avalia nas disciplinas, a prática de leituras de texto em língua estrangeira.

Em seguida, perguntamos se nas avaliações, em geral os professores pedem a interpretação de textos em língua estrangeira? pergunta de número 2 (dois) referente ao eixo de avaliação. Mediante as respostas, geramos o gráfico 24.

Gráfico 24 - Os professores nas avaliações pedem a interpretação de textos em língua estrangeira.



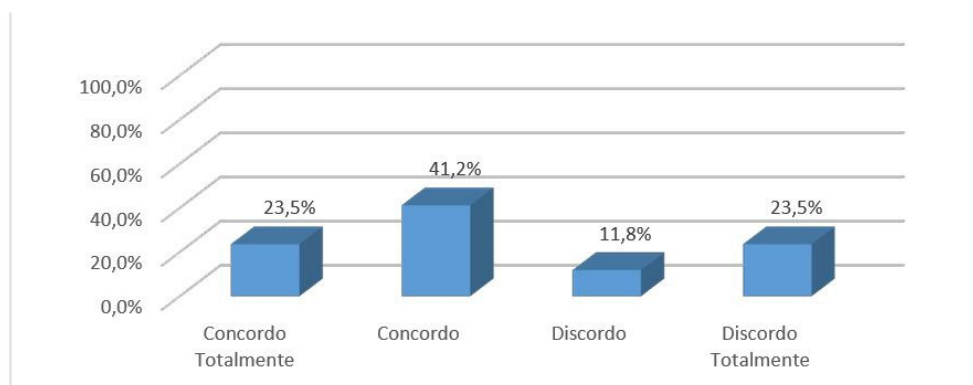
Fonte: Barbagelata (2020)

No gráfico 24, acima, obtivemos 11,8% concordam e 76,5% concordam que nas avaliações, em geral os professores pedem a interpretação de textos em língua estrangeira. E apenas, 11,8% discordam e zero por cento discordam totalmente quanto a proposta da pergunta aos alunos.

Nesse viés, percebemos que 88,3% corroboram que os docentes solicitam interpretação de textos em suas avaliações em língua estrangeira. Enquanto, que 11,8% diferem do proposto pela pergunta.

A pergunta de número 3 (três), na maioria das disciplinas, em geral os professores solicitam a construção de textos, em língua estrangeira como processo avaliativo, tendo as respostas dos entrevistados, elencamos o gráfico 25.

Gráfico 25 - Os professores solicitam a construção de textos, em língua estrangeira como avaliação.



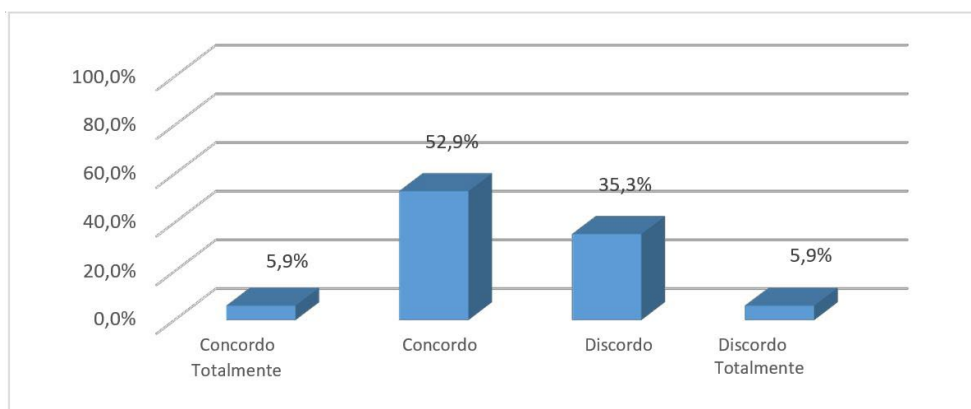
Fonte: Barbagelata (2020)

No gráfico 25, acima, tivemos como respostas em relação a pergunta de número 3 (três), em que 23,5 concordam totalmente, e 41,2% concordam que os professores solicitam a construção de textos, em língua estrangeira como avaliação, Portanto, 11,8% discordam e 23,5% discordam totalmente que os docentes pedem a construção de textos como quesito avaliativo no ensino de língua estrangeira.

Assim, percebemos que 64,7% afirmam que os professores requerem construção textual como item avaliativo em língua estrangeira. Enquanto 35,3% divergem ao proposto pela pergunta, dizendo que os professores não solicitam construção textual em língua estrangeira como proposta avaliativa.

Em sequência, fizemos a pergunta de número 4 (quatro) que remete ao eixo avaliação, em geral, as avaliações contêm textos vinculados a sua prática social do aluno. Mediante a resposta dos alunos, elaboramos o gráfico 26.

Gráfico 26 - As avaliações contêm textos vinculados a língua estrangeira na prática social do aluno em sala de aula



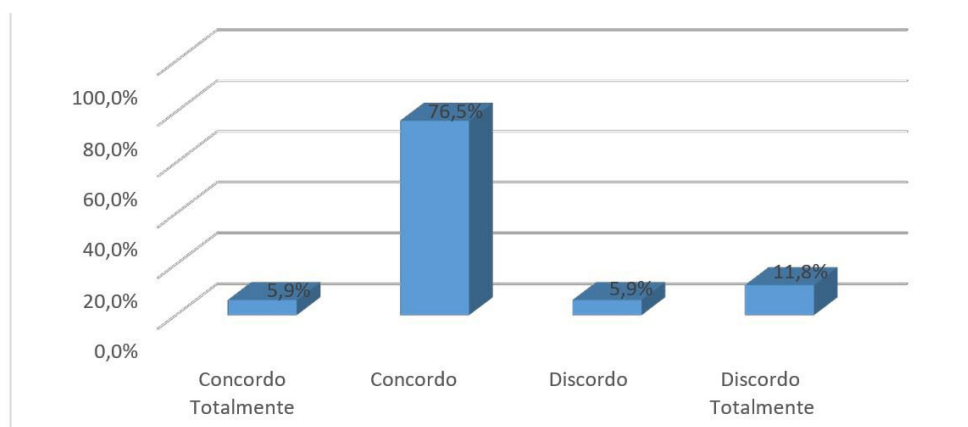
Fonte: Barbagelata (2020)

O gráfico 26, acima, mostra que, 5,9% concordam totalmente e 52,9% concordam que as avaliações contêm textos de língua estrangeira vinculados a prática social do aluno. Entretanto, 35,3% discordam e 5,9% discordam totalmente que os textos avaliativos refletem a prática do dia a dia do aluno em sala de aula.

A esse sentido, observamos que 58,8% convergem que os professores vinculam seus textos avaliativos a prática social do aluno em sala de aula, enquanto, 41,2% divergem que os docentes desvinculam seus textos avaliativos a prática social do discente em língua estrangeira.

No eixo avaliação, a pergunta de número 5 (cinco), relaciona-se os professores, em geral, utilizam recursos mediáticos em suas avaliações? decorrente das respostas dos alunos, elaboramos o gráfico 27.

Gráfico 27 - Os professores, em geral, utilizam recursos mediáticos em suas avaliações.



Fonte: Barbagelata (2020)

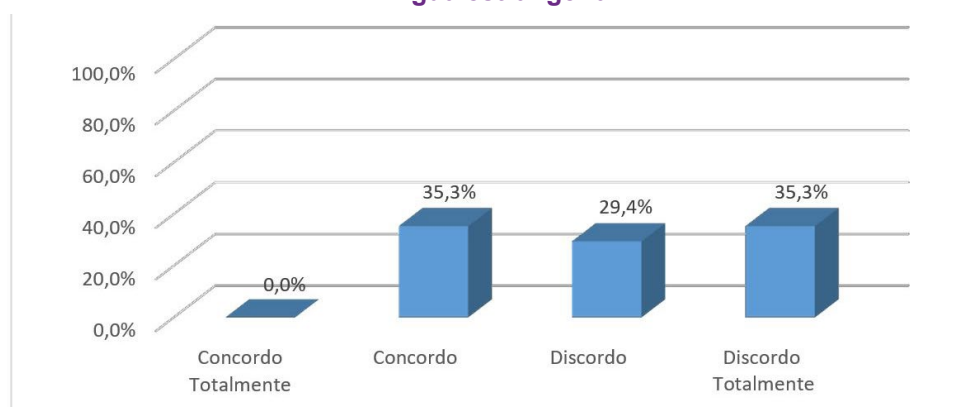
O gráfico 27, acima, trata em saber se os professores, em geral, utilizam recursos mediáticos em suas avaliações, mediante a resposta, tivemos 5,9% concordam totalmente e 76,5% concordam afirmando que os docentes utilizam os recursos mediáticos em suas avaliações, Entretanto, 5,9% discordam e 11,8% discordam totalmente de que esses professores utilizam esses recurso no processo avaliativo ao ensino de língua estrangeira.

A esse pontuar, percebemos que 82,4% convergem que o docente utilizar recursos mediáticos em suas avaliações no ensino de língua estrangeira, enquanto, que 17,7% dizem que os professores não utilizam os recursos mediáticos em suas aulas de língua

estrangeira.

A pergunta de número 6 (seis) remete-se ao eixo avaliação, onde fizemos a pergunta aos alunos entrevistados, se nas avaliações, os professores, geralmente cobram como ensinar a língua estrangeira? mediante a esse contexto e as respostas, elaboramos o gráfico 28.

Gráfico 28 - Nas avaliações, os professores, geralmente cobram como ensinar a língua estrangeira



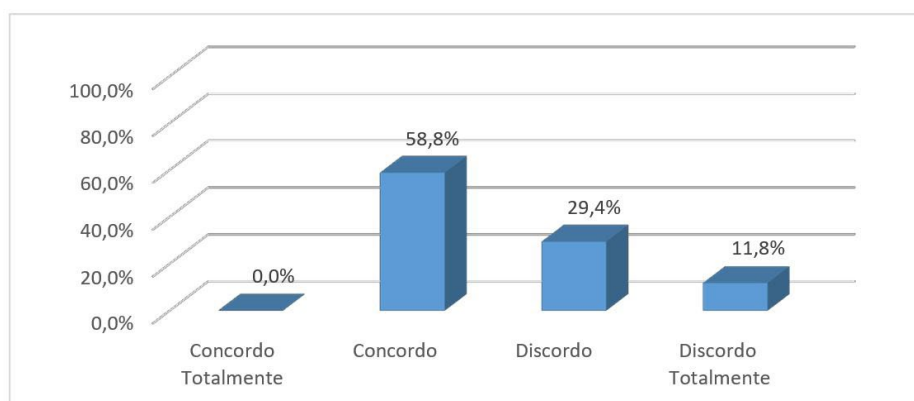
Fonte: Barbagelata (2020)

O gráfico 28, acima, apresenta 35,3% concordam que nas avaliações, os professores, geralmente cobram como ensinar a língua estrangeira, zerando o percentual dos alunos que concordam totalmente. Entretanto, 29,4% discordam e 35,3% discordam totalmente de que os docentes fazem essa cobrança quanto ao ensino de língua estrangeira.

Nessa perspectiva, observamos que, 64,7% dos alunos confirmam que os professores não cobram como ensinar a língua estrangeira em sala de aula, enquanto, que 35,3% afirmam que os docentes cobram dos alunos esse ensino de língua estrangeira em sala de aula.

Ao perguntamos aos alunos entrevistados, se os professores costumam colocar, em língua estrangeira, na avaliação situações do seu dia a dia do aluno? pergunta referente a de número 7 (sete), do eixo avaliação, recorrente as respostas dos entrevistados, elaboramos o gráfico 29.

Gráfico 29 - Os professores costumam escrever em língua estrangeira na avaliação situações do dia a dia do aluno



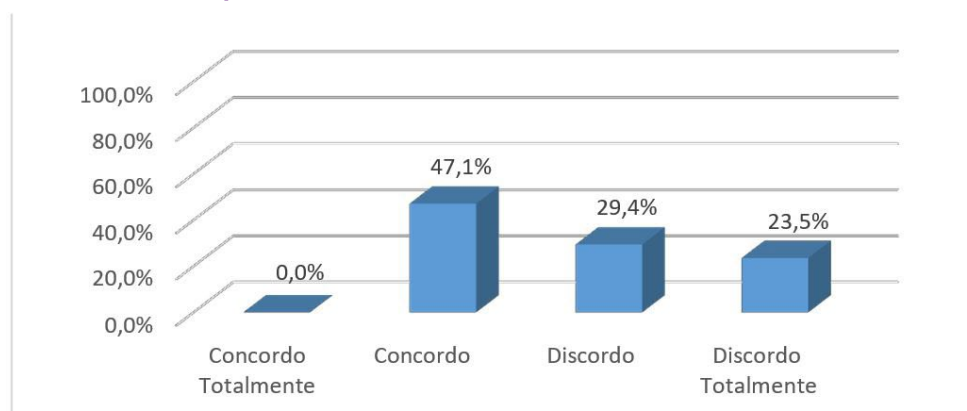
Fonte: Barbagelata (2020)

O gráfico 29, acima, mostra que 58,8% concordam que os professores costumam colocar, em língua estrangeira, na avaliação situações do seu dia a dia do aluno, e havendo zero percentual de concordo totalmente. Entretanto, 29,4% discordam e 11,8% discordam totalmente que os docentes inserem em suas avaliações em língua estrangeira, situações do cotidiano do discente em sala de aula.

Desta forma, destacamos que 58,8% afirmam que os professores usam em situações do dia a dia do aluno em suas avaliações em sala de aula. Enquanto, que 14,2% divergem quanto a resposta, a pergunta de número seis (6) do eixo avaliação.

Por último, a pergunta de número 8 (oito) do eixo avaliação corresponde a saber se nas avaliações, é comum os professores cobrarem a tradução de expressões contidas em conversas do dia a dia? por meio das respostas dos alunos entrevistados, elaboramos o gráfico 30.

Gráfico 30 - Nas avaliações, é comum os professores cobrarem a tradução de expressões contidas em conversas do dia a dia



Fonte: Barbagelata (2020)

De acordo com gráfico 30, acima, obtivemos 47,1% dos alunos concordam, e zero de percentual dos discentes que concordam totalmente. Enquanto 29,4% discordam, e 23,5% discordam totalmente do proposto pela pergunta.

Nesse sentido, percebemos que 47,1% convergem que os professores cobrem em suas avaliações, a tradução de expressões contidas em conversas do dia a dia para com os alunos em sala de aula. Portanto, 52,9% afirmam divergir das respostas, de que os professores cobram em suas avaliações, a tradução de expressões contidas em conversas diárias dos alunos em sala de aula.

Análise de correlação docentes e discentes nos eixos: Ensino; Aprendizagem e Avaliação

Ao longo da trajetória educacional, sabemos que o docente e o discente são peças fundamentais no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, pois ambas se relacionam, ou sejam, se interligam no compromisso do ensinar e do aprender, por quanto, é na aprendizagem, que fica a competência do professor de analisar cada ação do aluno, verificando suas habilidades e por meio das mesmas procurar significados nesse processo de aprendizagem. Enquanto os alunos são capazes de construir significados e atribuir sentido ao conteúdo da aprendizagem no constrói do conhecimento no processo de ensino aprendizagem.

A esse gancho, entender os eixos no ensino aprendizagem na prática do docente é perceber um processo investigativo e permanente, ou seja, o professor procura verificar as discussões e atividades que iram proporcionar aprendizagem em sala de aula. Por isso, a aprendizagem é a construção de competências e capacidades por meio da reelaboração pessoal de elementos social e culturalmente transmitidos. É uma forma de apropriação e de resignificação da cultura pelo sujeito, e interage com seu desenvolvimento.

Nesse pontuar, alunos e professores estão constantemente avaliando a tudo e a todos, uma relação que acontece por meio de um rol de conhecimentos e experiências os quais irão gerar aprendizagens no dia a dia da sala de aula. Nesse percurso, docentes e discente observam um caminhar de ensino aprendizagem, alicerçados em habilidades e

competências de experiências de situações reais refletindo em suas práticas pedagógicas.

A esse sentido, o verbo ensinar, é proveniente do latim *insignare*, que significa marcar com um sinal, procurar a vida, desvendar e despertar para o conhecimento, essa é a missão do professor, pois o desafio da conquista do conhecimento significativo está alicerçado na parceria da construção do saber, na aventura do ensinar, do aprender e do apreender. Nessa perspectiva, o conhecimento não se dá na passividade do sujeito, mas há necessidade de estratégias diferenciadas por parte do educador para a concretização da assimilação mental do apropriar-se da aprendizagem por parte do aluno.

De modo que o letramento está associado à prática social do sujeito, e quando realizamos a correlação entre professores e alunos, não podemos desvalorizar os fenômenos histórico-sociais presentes na atividade profissional do docente e do discente.

Nesse contexto, todo processo de aprendizagem humana tem fundamental importância a interação social, considerando o aluno um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens. Esse paradigma, para Vygotsky (1984), a sala de aula é, sem dúvida, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. A mediação é, portanto, um elo que se realiza numa interação constante no processo ensino aprendizagem.

Falar da relação professor-aluno é falar da essência de todo o trabalho que perpassa as ações pedagógicas em sala de aula, nesse sentido, observamos as respostas dos alunos em relação se os professores utilizam o letramento como prática pedagógica no ensino de língua estrangeira em sala, obtivemos em maioria, que todas as respostas convalidam a prática desse docente nos três eixos do ensino aprendizagem, assim comprovando a tese, corroborando de que o letramento é eficaz no processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas discussões atuais, em uma sociedade contemporânea, falar sobre letramento, ainda repercute o inesperado, por se tratar de ter dúvidas a respeito do conceito ou definição sobre o termo letramento. A esse respeito, o que seria letramento, para os leigos a pessoa que conhece as letras, aos estudiosos os sujeitos alfabetizados e para os pesquisadores as pessoas que compreendem, entendem e interpretam o que leem e escrevem, indo além da decodificação e codificação do sistema de regras gramaticas envolvidos na língua portuguesa, mas abrangendo as práticas linguísticas nos usos e funções do sujeito em sociedade.

Nessa vertente, o letramento perpassa por várias realidades, que vão desde um letramento crítico, social e político que entrelaçam como fenômeno linguístico, visto que, se trata de sujeitos inseridos a um ambiente de vivência social. A esse sentido, o letramento ressignifica a prática da escrita e da leitura ou vice-versa na questão social a qual caracteriza-se o sujeito a esse processo de letrar.

A esse paradigma, o letramento na esfera da educação tem como foco o aluno/educando no processo de ensino aprendizagem, em que o discente é visto como seu próprio condutor de ensino aprendizagem por meio das práticas sociais, que auxiliam no aprendizado em sala de aula, adentrando as experiências e situações do dia a dia do aluno, assim, percorremos observar o desenvolvimento desse sujeito na prática da leitura e escrita.

Nesse pontuar, o mediador ou facilitador dessas práticas em seus usos e funções, é o docente, peça fundamental para a praticidade desse letramento em sala de aula. Desta forma, ao reconhecer a diversidade de discussões, debates, seminários, palestras e outros, quando corresponde ao letramento educacional, nos elenca a considerar as condições sociais, culturais e econômicas que muitas vezes prevalecem em uma sociedade contemporânea, que ainda busca saber o que seja letramento numa visão contextualizada

socialmente quando se refere a situar a leitura e a escrita numa praticidade atual.

Ao entremeio, tivemos a necessidade de se pensar esse letramento como uma pratica sociocultural como pesquisa, considerando que o mesmo estar imbricado nas atividades diárias dos sujeitos, e por se trata de um fenômeno que não se restringe somente a escola, mas a diferentes locais e contextos sociais posto pela convivência social do sujeito em sociedade, observando que os sujeitos são usuários da escrita e da leitura em diversas situações diárias a qual estão inseridos.

Reportando ao conceito educacional de vários pesquisadores, em que predizem que o letramento é um conjunto de práticas sociais exercidas pela leitura e escrita que circulam na sociedade, a esse norte, é quem domina o uso de leitura e escrita na prática diária.

A partir desse pressuposto, o fenômeno letramento vai além do mundo da escrita, pois ao inserir formalmente o sujeito na esfera da escrita, possibilita agregá-lo a vários grupos sociais, que vão desde uma brincadeira de rua, ao convívio familiar, aos amigos online, e até mesmos outros grupos sociais que levam o sujeito a pensar, refletir, elencando-o a interpretar este mundo por meio da praticidade de leitura e escrita.

Nesse sentido, a heterogeneidade da escrita e leitura constituem sentido diversos, quando estão ligados ao aprender a ler e a escrever. Por isso, o fenômeno letramento, se faz necessário as reais situações que levam o homem adentrar a compreensão, entendimento e interpretação dos seus usos e funções sociais. A esse contexto, a comunicação humana permeia buscar diferentes meios de interação entre sujeitos, enfatizando as características desde a escrita formal, informal e social, expressando nos diversos viés da sociedade.

Assim, o letramento está associado a escrita e a leitura como condição de progresso, sustentado com as práticas sociais e culturais que os sujeitos assumem em cada grupo social a qual pertence. Diante disso, é visto como múltiplo em função dos sujeitos convivem em comunidades diferentes, influenciando as práticas de leitura e escrita, abarcados no processo social de ensino aprendizagem quando se refere a ler e a escrever.

A esse paradigma, um novo olhar ressalta a respeito dessa praticidade do letramento social, num enlace da natureza social e cultural da leitura e escrita, considerando as práticas letradas nos diferentes espaços e atividades de vida do sujeito em sociedade. Desta forma, a praticidade de letramento surge em circunstâncias da vida social ou profissional, correspondendo as necessidades ou interesses pessoas ou em grupos, vividos e interpretados de forma natural, espontânea ao uso de ler e escrever como sujeito em sociedade.

Por quanto, todas essas discussões foram direcionadas para a compreensão de letramento, enquanto, uma prática social, surgindo como reflexão no sentido histórico das práticas sociais, no que demanda o uso da leitura e escrita, gerando significação ao aprendizado do aluno em sala de aula. A esse âmbito educacional, é possível utilizar do conhecimento linguístico para colaborar com as transformações sociais, onde discentes e docentes remetem a praticidade desse letramento para terem resultados positivos, ou eficaz quanto ao aprendizado em sala de aula.

A esse enlace, permeia atentar para qualidade do ensino aprendizagem, buscando no letramento social o empoderamento do homem, como ser humanitário, ecológico, globalizado, autônomo, ideológico, crítico, e acima de tudo cidadão, ciente de seus atos e atitudes, quando norteados pelas práticas pedagógicas advindas em sala de aula.

Nessa seara, o reflexo da formação do docente em língua estrangeira perpassou por muitos desafios, e ainda passa, mas aos poucos vai ganhando seu espaço na educação escolar, assim, a circulação e a socialização dos conhecimentos que tange o domínio da língua tornam-se lentos, pois exigem compreensão social e cultural da língua ensinada.

A esse ver, as aulas de língua estrangeira promove um olhar significativo, buscando auxiliar na compreensão e entendimento do sujeito quanto a oralidade e escrita da língua, subsidiando prática de leitura dos textos relacionados ao uso da língua em diferentes situações de comunicação, utilizando o contexto histórico e social do sujeito, porquanto, as ações interpretativas objetiva construir sentido para o desenvolvimento e habilidade de escrita e leitura em língua estrangeira.

A pesquisa considera abranger a língua estrangeira a partir do letramento social e busca fomentar a praticidade do professor ao exercer a escrita e a leitura no ensino da

língua estrangeira no ensino aprendizagem em sala de aula em nível superior. Nesse intervirm, o caminho metodológico que prosseguimos foi a pesquisa de campo, que no caso dessa pesquisa, foi realizado tudo por via online, justificada pela pandemia do Coronavírus – COVID 19, que se alastrou no Brasil e mundo, chegando também ao estado Pará e seus municípios, ocorrendo uma quarenta, que não permitia nenhum contato presencial com as pessoas, momento que se desenvolveu a pesquisa. O lócus da pesquisa foi uma universidade particular, onde respaldamos o nome, por respeito e ética, e sobretudo a pedido da própria Instituição de Ensino.

Desta forma, após o levantamento bibliográfico ou estado da arte que aplanava o arcabouço teórico sobre o letramento, definimos por uma pesquisa de caráter qualitativa e quantitativa, onde representa dados de ambiente natural e proporciona a coleta de dados quantificáveis resultados obtidos em pesquisa.

Assim, prosseguimos, com questionários e entrevistas que pudéssemos a vim a coletar dados para obtenção de resultados que viessem a construir as análises e as discussões por meio dos atores sociais, que nesse caso de pesquisa foram os docentes e discentes, garantindo a autenticidade dos depoimentos representados pelos entrevistados no período da pesquisa.

A realização das entrevistas fomentou a aplicação de dois questionários, um para os professores e outro para os alunos, que abrangeu desde o perfil pessoal até as perguntas sobre as práticas de letramento dos docentes no ensino de língua estrangeira, ligado a três (3) eixos – ensino; aprendizagem e avaliação, constituindo de oito (8) perguntas cada eixo, totalizando vinte quatro (24) perguntas.

Por quanto, no questionário aos docentes de língua estrangeira, foram estabelecidas quatro (4) perguntas, onde perguntávamos se esse professor fazia uso do letramento no processo de ensino aprendizagem quanto ao exercício de suas práticas no ensino de língua estrangeira, tivemos num total de oito (8) docentes entrevistados.

A pesquisa considera que os questionários junto aos professores, buscam identificar e caracterizar as práticas no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira, e aos alunos convalida por meio do ensino, aprendizagem e avaliação, respaldando a res-

posta dos docentes, quanto a priori, se eles utilizam o letramento em suas práticas pedagógicas em sala de aula no ensino aprendizagem de língua estrangeira. A essa ocasião, buscou-se analisar e interpretar as informações, baseando-se na análise de conteúdo, um procedimento metodológico utilizado na interpretação, que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, pois possibilita compreender criticamente o sentido das falas e escritas dos sujeitos, o conteúdo e os significados explícitos ou ocultos no desenvolvimento da pesquisa.

A essa visão geral, os questionários inserem a um processo intrínseco de letramento no ensino de língua estrangeira, diante desse contexto, percebemos que as perguntas tanto dos professores como dos alunos se entrelaçam, ou seja, há uma correlação entre elas, pontuando se as respostas coincidem entre professores e alunos e vice-versa sobre o proposto pela tese.

Assim, viabilizamos os dados que permeiam a eficácia dos resultados, quanto ao proposto, quando se trata do eixo ensino, conforme as afirmativas dos alunos, se comprovam que os professores utilizam textos, fazem interpretação de textos, requer textos escritos em língua estrangeira, utilizam textos referente a prática social e recursos midiáticos em dinâmicas de ensino aprendizagem de língua estrangeira, aspiram o conteúdo ao ensino de língua estrangeira, e auxiliam o docente na tradução de expressões de diálogos, ou sejam, conversas do dia a dia no ensino de língua estrangeira.

Desta forma, observamos que no eixo aprendizagem, as respostas dos alunos confirmam que os docentes ao utilizarem o letramento como prática pedagógica em sala de aula, facilitam aprendizagem do discente, pois os mesmos aprendem com facilidade a língua estrangeira quando fazem uso de prática de leituras de textos e uso de interpretação textual ao aprendizado de língua estrangeira, corroboram dizendo que a aprendizagem é eficaz quando usado os recursos midiáticos em sala de aula quanto ao processo de aprendizado, aprende mais rápido a língua estrangeira quando se ensina a própria língua no processo de aprendizagem, e aprendem com facilidade a língua estrangeira quando são trabalhadas situações do dia a dia e divergem quando se remete de que estudar somente para as provas e/ou exames finais é suficiente para que os estudantes aprendam a língua

estrangeira.

Neste sentido, ao adentrarmos no eixo avaliação, obtivemos como resultado as respostas dos alunos, que há uma dissociação quanto a prática de leitura em língua estrangeira como avaliação em todas as disciplinas, mas afirmam que os docentes solicitam interpretação de textos em suas avaliações em língua estrangeira.

A essa percepção, os alunos corroboram que os professores requerem construção textual como item avaliativo em língua estrangeira, e convergem que os professores vinculam seus textos avaliativos a prática social do aluno em sala de aula, além de confirmarem que o professor utiliza recursos mediáticos em suas avaliações no ensino de língua estrangeira, e confirmam que os professores não cobram, ou seja, não exigem a eles como ensinar a língua estrangeira em sala de aula.

Ainda assim, afirmam que os professores usam em situações do dia a dia do aluno em suas avaliações em sala de aula, entretanto, alguns alunos afirmam divergir das respostas, de que os professores cobram em suas avaliações, a tradução de expressões contidas em conversas diárias dos alunos em sala de aula.

Destarte, que nesse entrelace de perguntas e respostas na correlação entre docentes e discentes, configuramos a aplicabilidade da eficácia do objetivo geral proposto pela tese, e a representação de cada objetivo específico que atrelados a identificar, caracterizar e relatar o letramento como prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem no ensino de língua estrangeira, respondendo de forma eficiente e comprobatória por meio da pesquisa de campo, o que se propunha pela tese.

Conforme dados obtidos, a pesquisa considera relevante as informações dos professores e alunos quanto ao letramento num prisma social do docente quando se trata de ensino aprendizagem em língua estrangeira em sala de aula. Dessa forma, a pesquisa imprescindível comprova a tese, que se faz jus a pesquisa, comprovando que o letramento faz parte do processo de ensino aprendizagem dos docentes quanto ao exercício de suas práticas no ensino de língua estrangeira no nível superior.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. G. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education And Management*. Boston, p. 2-25. jan. 2010.
- ARCHANJO, R. Globalização e multilinguíssimo no Brasil: competência linguística e o programa ciência sem fronteiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 621-656, jul. 2015.
- AUROUX, Sylvain. *A filosofia da linguagem*. Campinas: Unicamp, 1998, p.403-434.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- _____, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____, M. Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin. *A estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica*. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000
- BARTON, D. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, UK: Blackwell, 1994
- _____, David e HAMILTON, Mary. *Local literacies: Reading and writing in one community*. London and New York: Routledge, 1998.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.136 p.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: UNICAMP, 1994. p. 281-290.
- BRASIL. CSF. O programa. 2016. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 11 set. 2016.
- _____. LEI nº 11.161. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 10 de julho de 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. 239 p.

_____. Parecer CNE/CES nº 492, de 04 de abril de 2001. Diário Oficial da União. 131. ed. Brasília, DF, 09 jul. 2011. Seção 1, p. 50.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União. 67. ed. Brasília, DF, 19 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

CAVALCANTE JÚNIOR, F. (2003). Por uma escola do sujeito: O método (con)texto de letramentos múltiplos (2a ed. rev e ampl.). Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. Alfa, v. 56, n. 1, 2012.

CHAGAS, Valmir. Didática Especial de Línguas Modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisas em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

COTRIM, Gilberto. História global: Brasil e geral. Volume único. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DEMO, P. Professor/Conhecimento. DF; Editora UnB, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Ciclo de Bakhtin. Curitiba: Criar. 2003.

FREIRE, P. Conscientização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____, Paulo. Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCEZ, P.M. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de língua estrangeira. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/ Comisión Sectorial de Investigación Científica, 2008. Gil, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social /Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Elisa Pereira. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GOULART, CECÍLIA M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. Revista Brasileira de Educação, set- dez, número 18, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2001, p.

5-21.

GUEDES-PINTO, A. L. Usos de práticas de escrita na formação inicial de professores: interfaces possíveis com os estudos de letramento. In: SERRANI, Silvana (Orgs.). Letramento, discurso e trabalho docente. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

HASAN, Ruqaiya. Literacy, everyday talk and Society. In: HASAN, R. e WILLIAMS, G. (eds). Literacy in Society. London and New York; Longman, 1996.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D. A; SALEH, P. B. de O. Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

KATO, M. A. No mundo da Leitura e da Escrita – Uma perspectiva psicolinguística. 6. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____, Ângela B. (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LANGUAGES without Borders and the Internationalization of Brazilian Universities. Intérpretes: Denise de Paula Martins de Abreu e Lima. Brasília: Idiomas Sem Fronteiras, 2016.

LAUS, S. P. A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. Salvador, 2012. 331 f. Tese (Doutorado) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In: Letramento: significado e tendências. (orgs.) Maria. Cristina de Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, Rio de Janeiro, WAK, 2004.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua IngLEa. Vol.4. São Paulo: APLIESP, 1999, p. 13-24.

LOPES, I. de A. Cenas de letramentos sociais. Recife: UFPE/CAC, 2004. LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIGUELA, Adriana Duarte Bonini. Português dos Quinhentos: cultura, gramática e educação em Fernão de Oliveira, 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba, SP. 2006.

MARTÍN MARTÍN, J. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores

- condicionantes. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.
- MARTINEZ, Pierre. Didática de línguas estrangeiras. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MOLON, N. D; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. Bakhtiniana, v. 7, n. 2, 2012.
- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50. MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.
- MULIK, K. B.O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM, 2012.
- ORLANDI, E. P. Análise do discurso: sentidos e fundamentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- OTTO, S. I Encontro Internacional do Idiomas sem fronteiras: internacionalização e multilinguismo na educação superior do Brasil. Brasília: CESO, 2016.
- PÁDUA, Elisabete M. M. de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática. 6ª. ed. Campinas: Papyrus, 2000, 120 p
- PAHL, K.; ROWSELL, J. (Ed.). Literacy and education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom. London: Paul Chapman Publishing, 2005
- PASSARELLI, L. M. G. Ensino e correção na produção de textos escolares. 1.ed, São Paulo, Telos, 2012.
- PENNYCOOK, Alastair. The Politics of language. In: PENNYCOOK, Alastair.. Critical applied linguistics: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 47-140. 2001
- RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ROJO, R. H. R. Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: letramentos possíveis. In: COSTA VAL, M. G. (Org.). Alfabetização e letramento: o que ensinam os livros didáticos? Belo Horizonte: Autêntica; CEALE, 2012.
- SCRIBNER, S. e COLE. M. The psychology of literacy. Cambridge. Mass.: Harvard University Press, 1981.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOBRE A AUTORA



Terezinha de Jesus Rodrigues Barbagelata

Doutora em Comunicação, Linguagem e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA) 2020 - Letramento no Ensino-aprendizagem no Curso de Língua Estrangeira em uma Instituição de Educação Superior em Belém do Pará(PA- Mestra em Linguística Espanhola pela Universidad Autonoma de Asunción - 2013; Especialista em Psicopedagogia: Relações Interpessoais: Relacionamento Professor x Aluno um caminho possível na construção do conhecimento, pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional do Pará - IDEPA em março de 2005; em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú em 2003; Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Escola Superior Madre Celeste - ESMAC em 2009; Professora de Língua Espanhola da Prefeitura de Castanhal. Professora de Literatura Espanhola e Portuguesa - FAAM (Faculdade da Amazônia); Professora de Língua Espanhola, na área de Literatura Espanhola, Linguística, Tradução em Língua espanhola UNAMA (Universidade da Amazônia). Coordenadora do Curso de Letras Língua Portuguesa -Inglesa - Pedagogia da UNAMA - Universidade da Amazônia.

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 14, 19, 21, 24, 25, 26, 29, 49, 110, 111
alunos 15, 17, 18, 31, 44, 47, 56, 57, 59, 60, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108
analfabetismo 23
aprendizado 15, 36, 42, 51, 77, 78, 89, 90, 92, 93, 94, 103, 105, 107
aprendizagem 14, 16, 17, 19, 20, 28, 37, 38, 42, 44, 45, 48, 51, 53, 57, 58, 59, 63, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108
APS 6
avaliações 96, 97, 98, 99, 100, 101, 108
avaliativo 96, 97, 98, 108

C

conceito 18
conceitos 21, 29, 54
culturais 15, 17, 22, 23, 29, 31, 32, 34, 35, 41, 48, 50, 52, 53, 70, 79, 103, 104
curso 14, 15, 20, 42, 43, 49, 63, 64, 67, 77

D

disciplina 14, 15, 40, 42, 43
diversidade 17, 18, 22, 38, 103
docente 15, 44, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 76, 84, 95, 98, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 111

E

educação 16, 20, 25, 30, 42, 43, 44, 45, 63, 64, 71, 72, 75, 76, 78, 88, 95, 103, 105, 109, 111, 112
educacional 17, 22, 23, 41, 61, 70, 76, 95, 101, 103, 104, 105
epistemologias 20, 21
escola 15, 18, 22, 25, 32, 36, 41, 43, 44, 46, 47, 49, 78, 104, 110, 111
escolaridade 56, 77
escolarização 25, 27, 28
escrita 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 40, 49, 50, 51, 52, 58, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 84, 103, 104, 105, 111
escrita ortográfica 31
espanhol 13, 15, 42, 43, 47, 48
experiências 15, 19, 20, 57, 59, 60, 63, 67, 70, 73, 77,

78, 79, 80, 101, 103
experiências multiculturais 70

G

graduação 14, 15, 17, 44, 56, 60, 77

H

habilidade 16, 19, 31, 70, 74, 84, 105

histórico 16, 26, 28, 34, 38, 45, 52, 64, 80, 102, 105

I

idioma, 13, 42, 75

investigativo 79, 101

L

leitura 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 49, 50, 51, 52, 57, 58, 59, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 82, 84, 90, 95, 96, 103, 104, 105, 108, 109, 111

letramento 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112

letras 13, 14, 17, 31, 56, 103

língua espanhola 13, 14

língua Espanhola 13

língua estrangeira 13, 16, 17, 18, 19, 20, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 110, 112

linguagem 20, 21, 23, 24, 27, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 43, 49, 51, 77, 109, 112

linguística 16, 25, 30, 31, 32, 34, 39, 41, 42, 70, 71, 72, 109, 110, 112

M

mediador 103

metodológico 54, 106, 107

P

pedagogia 15

Pedagogia 14, 15, 110

pesquisa 20, 21, 25, 44, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 81, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110,

111, 112

procedimentos 43, 48, 52, 55, 60, 73

professora 13, 14, 15

professores 14, 17, 39, 40, 41, 42, 45, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 111

pública 15

Q

quantitativa 20, 54, 55, 63, 106

S

sociais 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 48, 49, 50, 51, 59, 60, 63, 64, 68, 69, 70, 78, 79, 80, 94, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 111

sociedade 16, 17, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 43, 44, 46, 49, 50, 53, 62, 63, 70, 72, 74, 76, 79, 80, 95, 103, 104, 105

T

textos 19, 25, 31, 33, 52, 68, 69, 70, 77, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 96, 97, 98, 105, 107, 108, 112

