

**Entre teoria e declaração:
percepções docentes sobre Letramento Crítico e
inferências no ensino de espanhol**

Emanuel de Abreu Silva⁵

Resumo: Este estudo analisa as percepções e autodeclarações de professores de espanhol em atuação no Brasil acerca da leitura e do Letramento Crítico, com especial atenção ao papel das inferências no ensino. A pesquisa, de abordagem mista exploratório-interpretativista, baseou-se na aplicação de um questionário on-line a 62 docentes, contemplando variáveis como nacionalidade, nível de atuação, uso de materiais didáticos e compreensão declarada desses conceitos. Os resultados indicam um corpo docente qualificado, com amplo reconhecimento conceitual do Letramento Crítico e das inferências, bem como da valorização da autonomia pedagógica. Contudo, a análise das declarações revela tensões entre o discurso docente e os critérios manifestados para a seleção e o tratamento de textos, frequentemente associados a abordagens tradicionais centradas em aspectos gramaticais ou lexicais, ou a concepções do texto como entidade autossuficiente e neutra. Ademais, o conhecimento declarado sobre inferências nem sempre se articula com uma leitura discursiva e ideológica. Conclui-se que, embora as percepções docentes evidenciem compromisso com perspectivas críticas, persistem limites em sua operacionalização declarada, o que reforça a necessidade de processos formativos centrados na práxis e na reflexão crítica sobre materiais e práticas de leitura.

Palavras-chave: Letramento Crítico; Ensino de Espanhol; Percepções docentes; Inferências.

Resumen: Este estudio analiza las percepciones y autodeclaraciones de profesores de español en Brasil acerca de la lectura y de la Literacidad Crítica, con especial atención al lugar de las inferencias en el proceso de enseñanza. La investigación, de enfoque mixto exploratorio-interpretativista, se basó en un cuestionario en línea aplicado a 62 docentes y consideró variables como la nacionalidad, el nivel de actuación, el uso de materiales didáticos y la comprensión declarada de dichos conceptos. Los resultados indican un cuerpo docente cualificado, con un elevado reconocimiento conceptual de la Literacidad Crítica y de las inferencias, así como una valoración positiva de la autonomía pedagógica. No obstante, el análisis de las declaraciones revela tensiones entre el discurso docente y los criterios manifestados para la selección y el abordaje de textos, que con frecuencia remiten a enfoques tradicionales centrados en aspectos gramaticales o léxicos, o a concepciones del texto como entidad autosuficiente y neutral. Asimismo, el conocimiento declarado sobre las inferencias no siempre se articula con una lectura discursiva e ideológica. Se concluye que, aunque las percepciones docentes evidencian compromiso con enfoques críticos, persisten limitaciones en su operacionalización declarada, lo que refuerza la necesidad de procesos formativos centrados en la praxis y en la reflexión crítica sobre los materiales y las prácticas de lectura.

Palabras-clave: Literacidad crítica; Enseñanza de español; Percepciones docentes; Inferencias;

⁵ Doutor e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – CCAE (CAMPUS IV) – Departamento de Letras. E-mail: emmanuel.abreu@academico.ufpb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6619-2733>

Introdução

A centralidade do Letramento Crítico (LC) no ensino de línguas estrangeiras é amplamente discutida por diversos autores que defendem uma formação para além da mera decodificação textual, buscando capacitar o estudante a interagir de forma mais profunda e questionadora com os conteúdos (Soares, 1998; 2003; 2004; Cassany, 2006; Freire, 2013). Diante da crescente democratização da internet e do consequente excesso de circulação de notícias e discursos de diversas naturezas, tornou-se urgente que o ensino de leitura ultrapasse as abordagens tradicionais, focadas na compreensão literal, e abrace práticas que permitam ao estudante posicionar-se de maneira questionadora perante discursos, ideologias, relações de poder e informações implícitas presentes nos textos.

Contudo, apesar de sua inegável relevância, o LC, como outros conceitos pedagógicos significativos, corre o risco de se tornar um "jargão" acadêmico, sem apropriação e aplicação ostensivas. Não raro, professores podem sentir pressão para afirmar que conhecem e praticam o LC para estarem alinhados às diretrizes educacionais vigentes ou ao discurso acadêmico predominante, mesmo que suas práticas em sala de aula não reflitam integralmente essa abordagem. Isso pode levar à criação de uma "fachada" de criticidade que, na verdade, mascara a manutenção de métodos e critérios de ensino mais tradicionais.

O presente artigo insere-se nesse cenário, propondo-se a ampliar o exame quantitativo dos dados coletados em nossa tese doutoral (Abreu-Silva, 2021) com professores de espanhol em atuação no Brasil. Nosso objetivo é discutir até que ponto a formação acadêmica, a experiência profissional e as práticas pedagógicas cotidianas desses docentes dialogam (ou não) com os pressupostos do Letramento Crítico, identificando tanto as possíveis lacunas quanto as potencialidades a serem exploradas para a formação continuada.

Para além desta introdução, este artigo está estruturado nas seguintes seções: Fundamentos Teóricos, que explora os conceitos de Letramento Crítico, Pedagogia Crítica, Análise Crítica do Discurso e o papel das inferências na leitura crítica; Percurso Metodológico, que detalha os procedimentos de coleta e análise dos dados; as Práticas Pedagógicas e perspectivas sobre LC e inferências, em que são apresentados e discutidos os resultados relacionados ao perfil sociodemográfico dos participantes, suas frequências de elaboração de atividades, os critérios adotados para seleção de textos e a compreensão dos termos Letramento Crítico e Inferência, além da relação entre ambos e o leitor crítico, bem como as contradições percebidas entre o conhecimento teórico e a prática docente; Implicações para as Práticas Didáticas e Materiais Didáticos que discorre sobre possíveis desdobramentos da aplicação das bases aqui defendidas podem ter na prática dos

docentes; e as Considerações Finais e Caminhos para o Futuro, que sintetizam os achados e propõem recomendações para a superação dos desafios identificados.

1. Fundamentos Teóricos

Esta seção se volta para apresentar as bases teóricas defendidas para sustentar as reflexões tecidas ao longo do texto, começando pelo LC que se consolidou como um paradigma fundamental para o ensino de leitura e produção textual, especialmente em contextos marcados pela circulação massiva de discursos via mídia digital e pela pluralidade cultural dos sujeitos envolvidos na escola (Soares, 1998; 2003; 2004; Cervetti, Pardales e Damico, 2001; Cassany, 2006). A tese doutoral que originou este artigo (Abreu-Silva, 2021) ressalta que, em sociedades altamente midiaticizadas, a capacidade de ler criticamente implica não só compreender, mas também questionar, confrontar e dialogar com os textos, reconhecendo sua incompletude, não linearidade e ausência de neutralidade.

Segundo Soares (1998; 2003; 2004;), o LC vai além da decifração do código escrito, já que ele envolve práticas sociais de leitura e escrita em que os sujeitos são agentes, capazes de interpretar, resistir e transformar. Esse conceito encontra-se em consonância com as premissas da pedagogia crítica, pois insere a leitura como ato político, situado historicamente e atravessado por relações de poder (Freire, 1987; 2013).

Este artigo enfatiza que o LC no ensino de línguas deve ser alicerçado em atividades que favoreçam a autonomia, o protagonismo, a capacidade inferencial e a capacidade de questionar discursos sociais, políticos e midiáticos. A incompletude dos textos e o papel ativo do leitor estão no cerne dessa proposta, que problematiza práticas leitoras centradas apenas na materialidade do texto (Kleiman, 2008; Menezes de Souza, 2011).

O ato de ler, sob essa ótica transformadora, encontra lastro em Paulo Freire (1987; 2013), um dos principais formuladores da ideia de pedagogia crítica, que insiste na necessidade de uma educação libertadora e transformadora, que não se resume a transmitir conteúdos, mas estimula a reflexão sobre o mundo e busca a emancipação dos sujeitos (Freire, 1987; 2013). A tese reafirma que o trabalho de leitura em espanhol deve ser entendido como instrumento de formação política e social – os textos devem ser problematizados a partir das marcas ideológicas, das relações de poder e das posições discursivas que neles circulam (Giroux, 1991; Pennycook, 1994).

Na sala de aula, isso se traduz em práticas que desafiam o pensamento único e reconhecem que toda escolha de gênero textual, toda seleção lexical e todo discurso são portadores de sentidos,

objetivos e intenções. Cassany (2006) e Cassany et al. (2010) propõem que o ensino crítico da língua convide o aluno a debater, analisar e desconstruir os textos, confrontando os valores trazidos pelas instituições e pela mídia. O LC vincula-se, portanto, à valorização das pluralidades, das diferenças culturais e das experiências dos sujeitos, tanto professores quanto alunos, e exige que o fazer docente reflita sobre o contexto social, histórico e institucional da escola (Brahim, 2007; Behrman, 2011; Scocuglia, 2019).

A Análise Crítica do Discurso (ACD), representada por autores como Fairclough (1995), van Dijk (2003; 2009) e Magalhães (2001), possibilita desvelar as estruturas ideológicas, as escolhas lexicais e as estratégias discursivas presentes nos textos, mostrando que nenhum texto é neutro ou inocente. No estudo em tela, esse enfoque é crucial para o LC, pois pode capacitar os leitores a identificar dimensões discursivas não explícitas, bem como reconhecer sujeitos, posições, interesses e discursos que perpassam a produção textual.

A análise crítica na leitura favorece o questionamento das relações sociais reproduzidas pelo texto, assim como a análise dos usos da linguagem e das formas pelas quais poder, dominação, identidade e resistência se manifestam. Se refletirmos sobre os seguintes exemplos — “Brasil acolhe venezuelanos” / “Brasil recebe venezuelanos” — podemos ver como pequenas diferenças no uso de verbos podem refletir e construir modelos ideológicos e políticos opostos. Atividades pedagógicas orientadas pela ACD têm potencial para engajar os alunos em interpretações que vão além da superfície textual, problematizam normas, valores e acontecimentos e estimulam posturas responsivas, interativas e transformadoras.

O caminho não é universal, nem linear, nem explícito, pois muitas das dimensões de um texto descansam na opacidade dos textos; dessa forma, as inferências, como processo cognitivo central para a leitura crítica, ganham protagonismo. Inferir envolve ativar conhecimentos prévios, comparar múltiplos contextos, identificar informações ocultas e atribuir significado para além do literal (Cursino-Guimarães e Dell’Isola, 2014; Dell’Isola, 2001; Koch, 1993; Santos, 2008; Cain et al., 2001). No LC, as inferências são fundamentais, pois mediam entre o mundo do texto e o do leitor, viabilizando o reconhecimento das marcas ideológicas, dos discursos sociais e das múltiplas vozes presentes nos textos.

As inferências, portanto, têm diversos impactos na construção da leitura crítica, na capacidade do aluno de avaliar, questionar e posicionar-se diante dos textos e discursos, pois podem permitir

desvelar causas, consequências, intenções e valores por “trás” do texto, promovendo a superação das práticas de leitura linear e descontextualizada.

Isso mostra que a formação docente precisa ir além do conhecimento conceitual, engajando os professores em processos contínuos de reflexão, autoavaliação e articulação às demandas sociais, preparando-os para atuar em contextos marcados por múltiplos discursos, conflitos e mediações. A ampliação das práticas fundamentadas no LC requer investimentos em formação inicial e continuada, em grupos de pesquisa-ação, oficinas de leitura crítica e na elaboração de tarefas e percursos didáticos que dialoguem com as realidades dos alunos, promovendo experiências de reflexão, debate e transformação social.

2. Percurso Metodológico

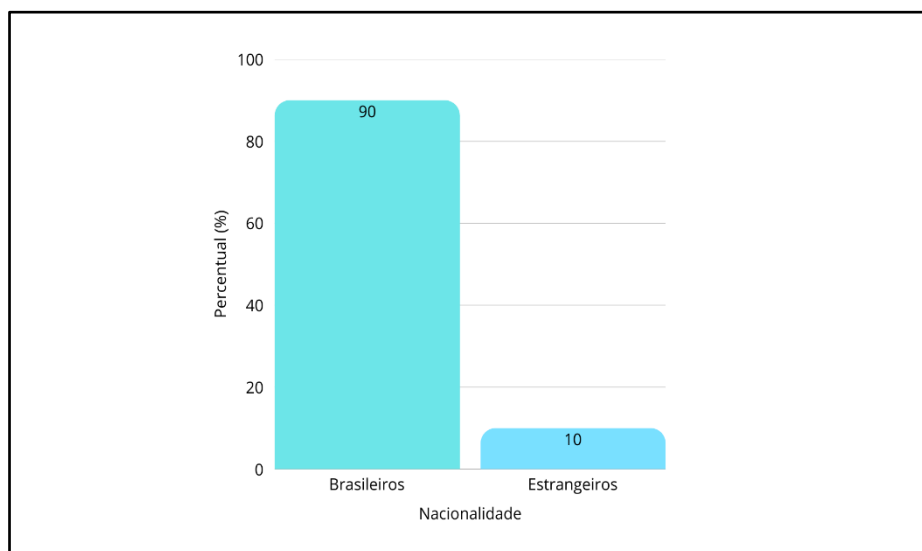
A pesquisa adota uma abordagem mista, com predominância do método exploratório-interpretativista (Yin, 2016). Os dados analisados neste artigo dizem respeito às declarações e autopercepções docentes, coletadas por meio de questionário on-line. Não se trata de análise de práticas pedagógicas observadas em sala de aula. Tal delimitação decorre da reconfiguração metodológica da pesquisa doutoral que deu origem a este recorte (Abreu-Silva, 2021), originalmente concebida com etapas interventivas presenciais, mas redimensionada em função de contingências institucionais e sanitárias decorrentes do advento da pandemia de COVID-19. Assim, as interpretações aqui apresentadas devem ser compreendidas como indícios discursivos, e não como constatações empíricas diretas da prática.

Utilizou-se um questionário on-line, aplicado conforme as resoluções CNS nº 510/2016 (e, em conjunto, pela Resolução CNS nº 466/2012), que regem as pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais, na qual a Faculdade de Letras se insere, assim, são regidas seguindo todos os protocolos para pesquisa com humanos, como assinatura dos TCLE, aprovação do COEP-UFGM e submissão e aprovação pela Plataforma Brasil, cujo código de comprovante é N.: 127104/2019.

A aplicação ocorreu entre janeiro e março de 2021, com professores de espanhol que atuavam tanto no ensino básico e superior quanto em cursos livres, destacando-se que os questionários foram respondidos de forma anônima. Inicialmente, houve 64 respondentes, no entanto, ao analisar as respostas, foi constatado que 2 deixaram respostas em branco. Assim, procedeu-se à eliminação e ao posterior recorte dos participantes.

O questionário foi estruturado em três eixos: dados demográficos, práticas docentes e perspectivas sobre LC e inferências. Dos 62 participantes, foram apontados a nacionalidade, o grau de formação, o nível de atuação, o uso de materiais didáticos, a frequência de elaboração de atividades e a autoavaliação sobre os conceitos LC e inferências. Os dados foram tratados de modo discursivo-descriptivo, com o uso de gráficos para analisar a frequência, a distribuição e as correlações entre os aspectos levantados. A análise interpretativa buscou identificar possíveis incoerências e convergências, bem como evidências, a fim de refletir sobre as perspectivas do corpo docente participante. A seguir, apresentamos quadros com os dados e, após cada um, discorreremos sobre esses de forma interpretativa-reflexiva.

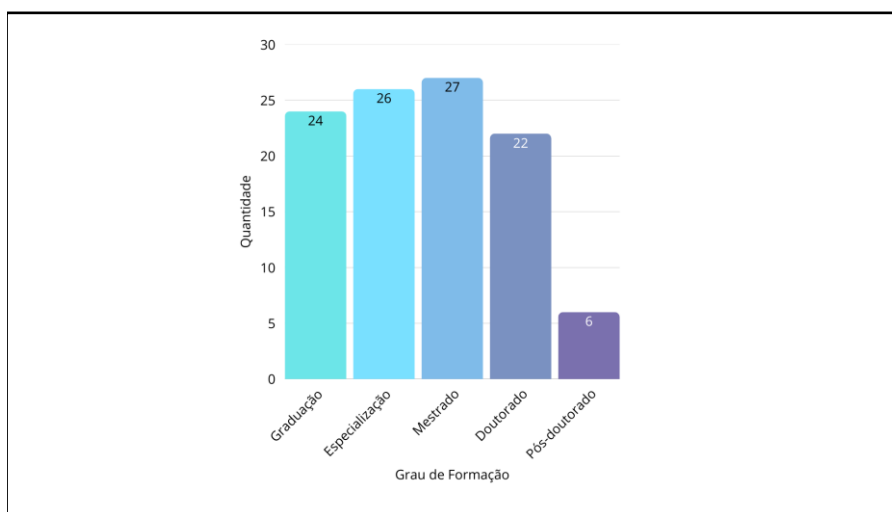
Gráfico 1: Distribuição de nacionalidade dos participantes



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

Quanto ao perfil sociodemográfico, a predominância de brasileiros reflete o corpo docente de espanhol no país, e a inserção de docentes estrangeiros reforça a diversidade de experiências em sala, ampliando, junto aos brasileiros, o intercâmbio de contextos culturais e linguísticos. A presença de nativos de espanhol (10%) potencializa vivências multilíngues que ajudam a superar modelos estáticos de leitura.

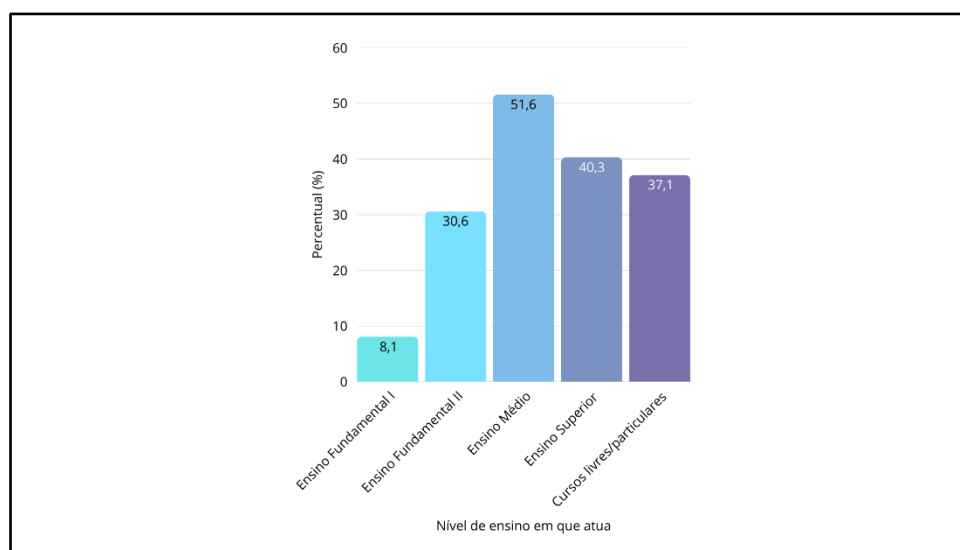
Gráfico 2: Grau de formação dos participantes



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

O elevado número de mestres, doutores e pós-doutores demonstra o avanço da profissionalização e da capacitação continuada. Isso reflete, por um lado, a valorização da formação acadêmica e a possibilidade de atualização do corpo docente. Por outro lado, sugere que as possíveis dificuldades não decorrem da falta de grau de formação, mas da necessidade de uma articulação efetiva entre a formação e a prática cotidiana, especialmente no trabalho crítico com os textos.

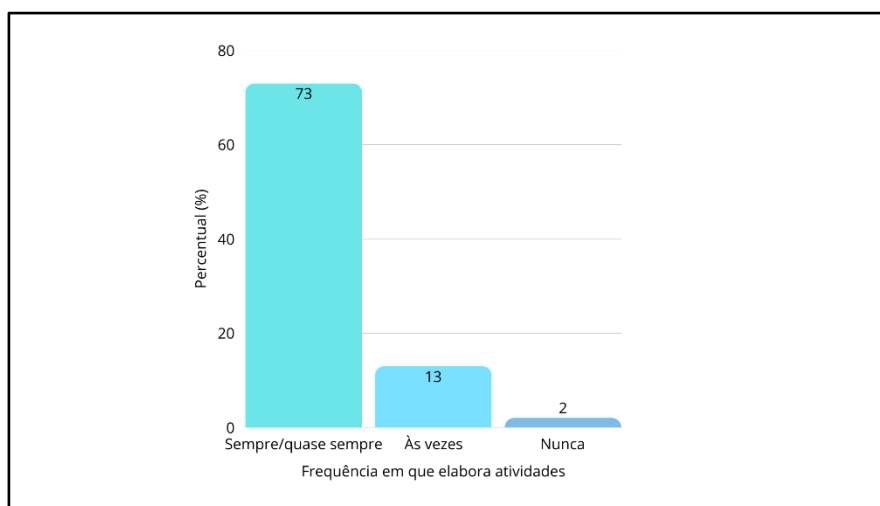
Gráfico 3: Nível de atuação docente



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

Os dados mostram atuação diversificada dos docentes em múltiplos níveis e sistemas de ensino, o que favorece o compartilhamento de práticas e a construção de comunidades de aprendizagem. Também denotam que estratégias de promoção do LC devem considerar as especificidades de cada faixa etária, o contexto institucional e as distintas demandas formativas.

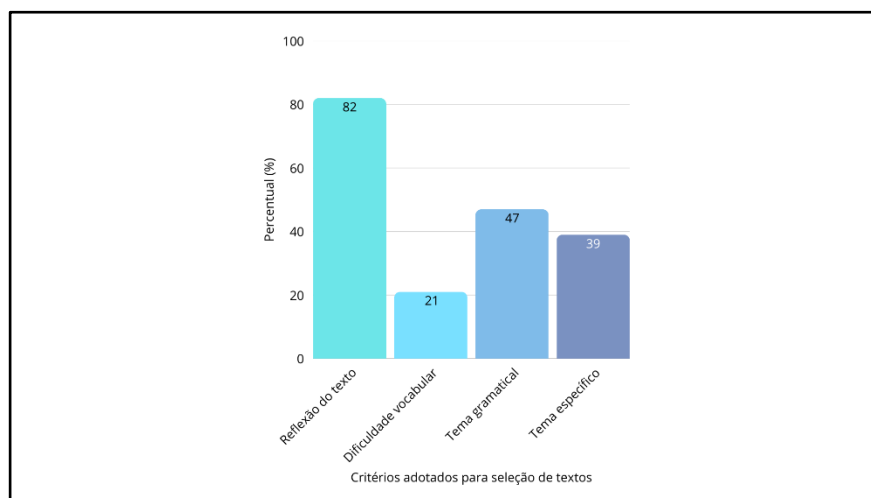
Gráfico 4: Frequência de elaboração de atividades de leitura



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

O gráfico 4 indica que a vasta maioria dos professores de espanhol elabora suas próprias atividades de leitura: 73% o fazem "Sempre/quase sempre", 13% "Às vezes", e apenas 2% "Nunca". Essa alta taxa de produção de materiais próprios pelos docentes sugere um alto grau de autonomia profissional e de adaptabilidade curricular. Isso é um ponto positivo, pois sinaliza que os professores não dependem exclusivamente de materiais didáticos prontos, podendo adaptar as atividades às necessidades específicas de seus alunos e aos contextos de ensino. Essa autonomia também pode ser um indicativo de criatividade e de engajamento com a prática pedagógica. No entanto, ao analisarmos conjuntamente o gráfico 5, vemos que essa autonomia nem sempre se traduz em práticas alinhadas aos pressupostos do Letramento Crítico (LC).

Gráfico 5: Critérios adotados para seleção de textos



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

A observação de que muitos professores parecem apostar em atividades auto elaboradas, mas ainda adotam critérios centrados em exercícios de gramática e vocabulário, em detrimento da análise das dimensões socioculturais e ideológicas dos textos, é um achado significativo, pois aponta para um possível cenário em que práticas didáticas, em vez de um momento para abordagem crítica, podem ser momentos que ainda exclusivos de exposição de aspectos gramaticais ou lexicais, nos levando a depreender que a autonomia na elaboração não garante a promoção do Letramento Crítico.

A persistência de critérios tradicionais de seleção ou com foco na forma chama a atenção, pois selecionar textos primariamente para ilustrar um ponto gramatical pode desvirtuar o propósito do texto como veículo de sentidos complexos e de discursos sociais. A leitura se torna um pretexto para o ensino de gramática, e não um fim em si mesma para o desenvolvimento da compreensão crítica.

Isso inclui a, imprescindível, dimensão linguística, porém exclui uma das premissas do LC de que a leitura é um ato político e social. O dado sugere uma espécie de autonomia engessada, na qual o professor é autônomo na produção do material, mas não necessariamente na concepção pedagógica por trás desse material, que ainda pode estar presa a paradigmas focados na forma e estrutura dos textos. Cabe destacar que abordar as dimensões gramaticais de um texto é essencial para o aprendizado e, por si só, não é um aspecto negativo das práticas docentes; o problema reside quando isso se torna instrumento único de exploração textual.

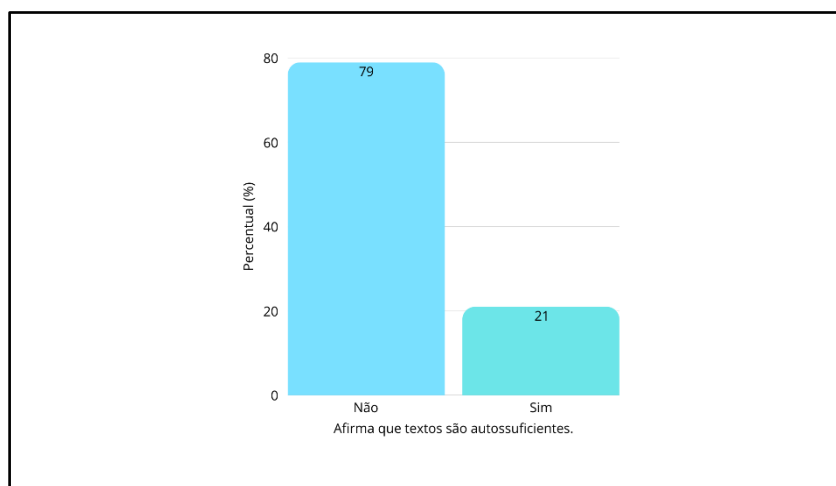
A instância "Dificuldade vocabular" (21%) permite discorrer sobre a persistência de abordagens focadas na tradução e na repetição ainda usuais no ensino da leitura. Embora a adequação

do vocabulário seja importante para a compreensão inicial, priorizá-la excessivamente pode levar a excluir o potencial crítico e a relevância sociocultural dos textos, ademais pode dificultar o desenvolvimento da capacidade de construção de inferências dos leitores.

A seleção de textos por "Tema específico" (39%) é um critério que pode ser tanto compatível com o LC quanto com abordagens mais tradicionais, dependendo da natureza do tema. Se o tema específico escolhido permite a problematização de questões sociais relevantes, como desigualdade, identidade, representação etc., e a atividade de leitura convida à desconstrução desses temas, então o critério pode ser alinhado ao LC.

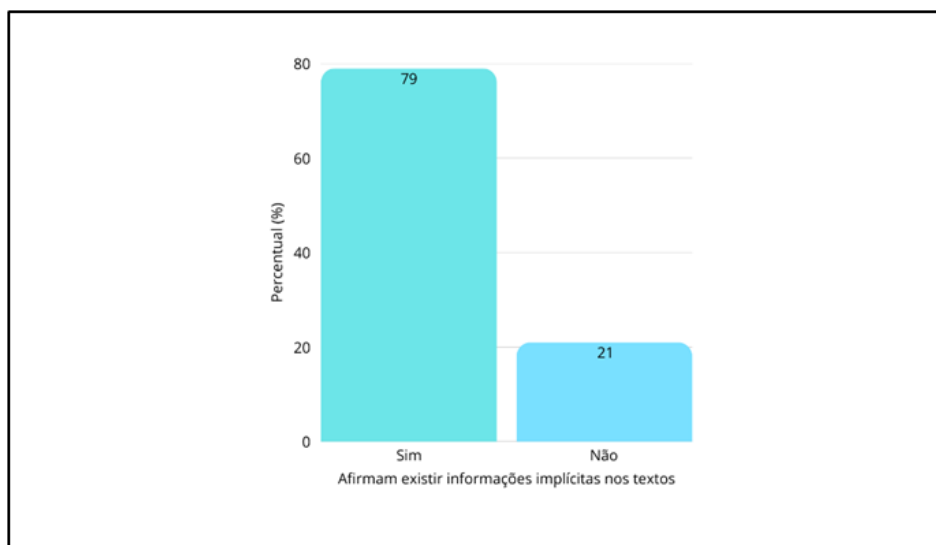
O alto percentual de professores que afirmam priorizar a "Reflexão do texto" (82%) como critério de seleção é, à primeira vista, encorajador e alinhado aos princípios do LC. No entanto, é fundamental questionar o que cada professor entende por "reflexão". Pois, como vemos nos gráficos 6 e 7, um número considerável que alega promover criticidade "considera os textos autossuficientes (21%)" e o mesmo percentual afirma que "os textos não têm informações implícitas"; essa ambiguidade sugere que a pode não haver um melhor aproveitamento da riqueza das dimensões críticas de um texto.

Gráfico 6: Percepção sobre a autossuficiência dos textos.



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

Gráfico 7: Percepção da existência de informações implícitas nos textos

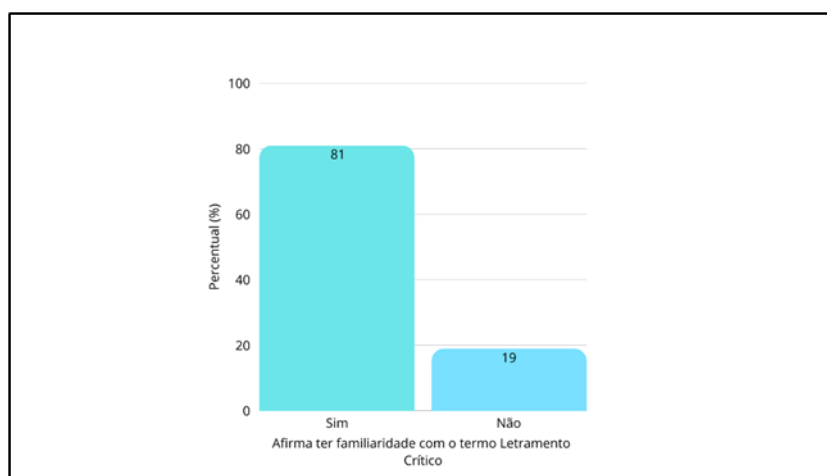


Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

É flagrante que apenas o conhecimento do conceito parece não garantir a prática crítica efetiva; há necessidade de processos produtivos contínuos e autorreflexivos que visem à conexão entre Teoria e Prática. Para superar essa reprodução de atividades mais tradicionalistas, as atividades devem desafiar crenças arraigadas sobre a neutralidade do texto e a natureza da leitura. O grande desafio é transformar a autonomia na criação de materiais em uma autonomia crítica.

Isso significa que a escolha dos textos deve estar em sintonia com uma pedagogia que capacite os alunos a interpretar o mundo de maneira mais aprofundada e transformadora. Em suma, percebemos que a maioria dos professores declara fomentar a criticidade; o detalhe da discussão revela que essa afirmação pode indicar intenção e valorização do LC, o que pode demonstrar práticas consistentes e aprofundadas. O grande desafio apresentado é transpor a barreira do "saber sobre" para o "saber fazer" de forma crítica e capacitando os professores a guiar os alunos na leitura das camadas mais complexas e ideológicas dos textos.

Gráfico 8: Conhecimento do termo Letramento Crítico



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

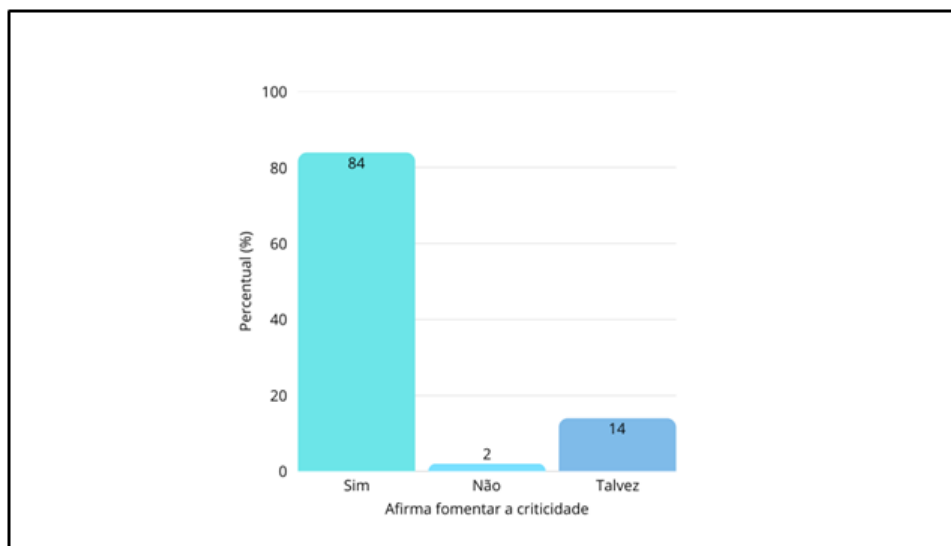
O Gráfico 8 revela que 81% dos professores declaram conhecer o termo Letramento Crítico, um dado promissor, pois indica que o conceito tem certa circulação e reconhecimento entre os docentes de espanhol no Brasil. Esse percentual sugere que o LC tem sido abordado em algum momento da formação inicial ou continuada dos professores. No entanto, uma discussão mais aprofundada sobre os dados é crucial, pois aponta para uma complexidade que vai além do mero conhecimento conceitual.

O problema reside na profundidade e na apropriação desse conhecimento, pois conhecer o termo não implica necessariamente compreender suas implicações pedagógicas e metodológicas para a prática em sala de aula. É possível que o LC seja ensinado como um conceito teórico, distante da realidade da sala de aula, sem a devida problematização de como se traduz em atividades concretas de leitura, seleção de textos e condução de debates.

O ponto mais importante da discussão, ao analisar os dados em conjunto com os gráficos anteriores, é a possível incoerência entre o conhecimento do termo e a prática efetiva do LC. Essa discussão aventada se baseia no fato de que 21% dos professores declaram promover a criticidade ainda considerarem os textos neutros, acreditando que “não têm informações implícitas” e que são “autossuficientes”. Essa visão é uma contradição flagrante com os fundamentos do Letramento Crítico, que se alicerça na premissa de que todo texto é construído, situado e carregado de ideologias, relações de poder e perspectivas. Portanto, essa disparidade demanda uma ampliação das reflexões sobre a formação docente.

Essas percepções não vêm sem consequências, pois se acreditamos na neutralidade e autossuficiência de textos, dificilmente guiaremos nossos alunos a: Questionar a autoria, o propósito e o contexto de produção do texto; Identificar discursos implícitos, vieses ou omissões; Analisar as escolhas lexicais e gramaticais como portadoras de sentido e ideologia; Desconstruir estereótipos ou representações sociais; Posicionar-se criticamente em relação às informações e argumentos apresentados, pois a crença na neutralidade tende a promover uma leitura superficial, focada na compreensão literal e na absorção de informações, em vez de uma leitura profunda, que problematiza e dialoga com o texto e o mundo.

Gráfico 9: Autopercepção sobre a promoção da criticidade



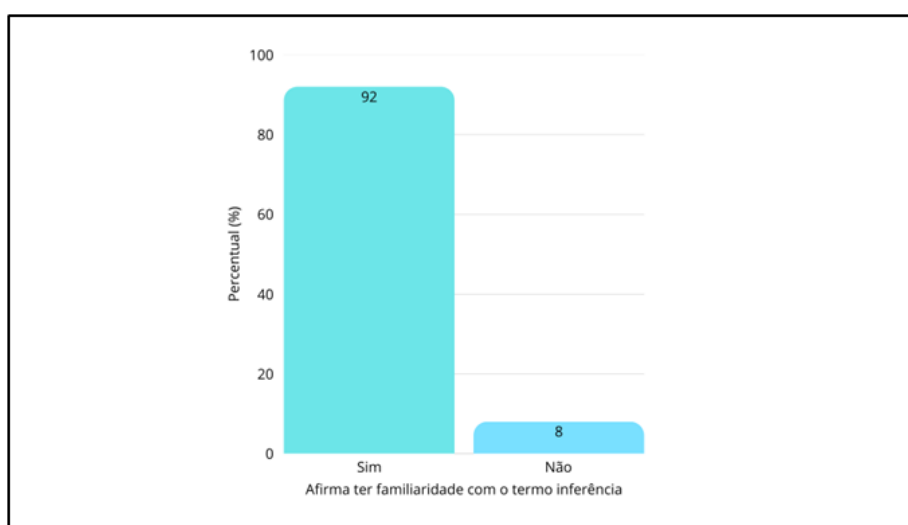
Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

O gráfico 9, que indica que 84% dos professores afirmam fomentar a criticidade, 14% talvez e apenas 2% não, apresenta um dado que, à primeira vista, parece positivo e alinhado aos objetivos do LC. Contudo, é fundamental desvelar as complexidades por trás desses números, revelando potenciais dificuldades e lacunas na aplicação prática do LC. É provável que muitos professores entendam criticidade de forma ampla como "discutir o tema", "emitir uma opinião", "resolver problemas" ou "identificar o erro" no texto, habilidades importantes e preconizadas pelas teorias do LC, deve-se somar a esses possíveis entendimentos a desconstrução de ideologias, a análise de relações de poder e a leitura das "entrelinhas" e "informações ocultas", conforme a discussão permitida pelos textos selecionados para a atividade em sala de aula. O grande desafio é transformar a percepção do que é crítico, transpondo-a à criação de materiais que fomentem a autonomia crítica,

repensem como a leitura é compreendida e ensinada e visem à formação de leitores críticos e proativos.

O papel dos 14% que dizem "Talvez" é particularmente interessante. Eles representam uma autopercepção de dúvida e, potencialmente, um grupo aberto à formação e ao desenvolvimento do termo. Esse "talvez" indica uma incerteza, uma percepção de que a criticidade é um objetivo complexo e que suas práticas atuais podem não ser suficientes.

Gráfico 10: Afirmam ter familiaridade com o termo inferência



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

O Gráfico 10 revela que 92% dos professores afirmam conhecer o termo "inferência", o que resulta em um dado extremamente positivo, pois essa clareza conceitual evidencia forte aderência à perspectiva de leitura entendida como construção ativa de sentidos e à inferência como processo cognitivo ativo. No entanto, o ponto crucial para aprofundar a discussão, pois há apontamentos que, para muitos, a inferência se restringe à "dedução" e deem enfoque a ela apenas para “antecipar o que virá no texto” ou deduzir o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto”. Enquanto essas são habilidades inferenciais importantes, elas frequentemente não se estendem aos níveis mais profundos alcançados pelas inferências ideológicas e críticas, cerne do Letramento Crítico (LC).

Isso leva a um descolamento entre a inferência e a LC, visto que a falta de articulação entre o entendimento da inferência, a crítica dos discursos e a análise das implicações ideológicas é o ponto de fricção. Para o LC, a inferência é a ferramenta pela qual o leitor pode desvelar as intenções do autor/produtor do texto: Quais agendas estão sendo promovidas? Os discursos subjacentes: Que

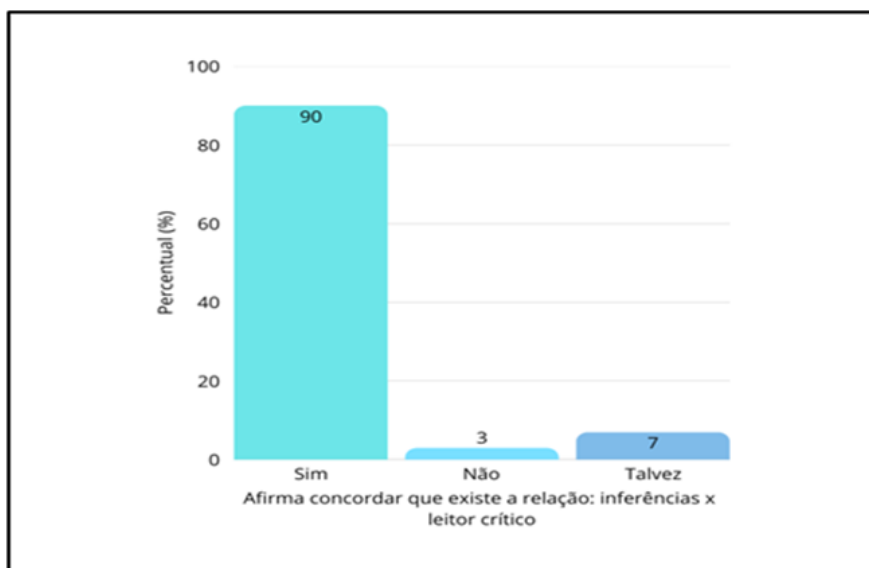
visões de mundo, valores ou preconceitos o texto veicula, mesmo que implicitamente? As relações de poder: Quem é empoderado ou marginalizado pelo texto? As lacunas e omissões: O que o texto não diz e por quê? As vozes silenciadas: Quem não tem espaço para falar naquele texto?

O desafio, portanto, não é que os professores não conheçam a inferência; os dados demonstram domínio do termo, mas que a aplicação desse conhecimento em sala de aula não está sendo suficientemente direcionada aos objetivos do LC. Isso aponta para a necessidade de expandir o conceito de inferência, indo além das inferências locais e cognitivas para abordar as inferências globais e socioculturais.

Conectar a capacidade inferencial à análise crítica discursiva, estabelecendo-a como ponte para que os alunos identifiquem estratégias retóricas, manipulações e construções ideológicas. Ademais, propor e discutir atividades que provoquem inferências de cunho crítico, como: "O que o autor não está dizendo e por quê?", "Qual é a posição social/política do autor/personagem implicitamente defendida no texto?", "Que interesses são servidos por essa representação do evento/personagem?", "Que outras vozes poderiam contar essa história de forma diferente? Promover a Meta-inferência, incentivando professores e, por extensão, os alunos a refletir sobre o próprio processo de inferir: "Como cheguei a essa conclusão? Quais pistas textuais e conhecimentos de mundo utilizei? Existem outras interpretações possíveis?"

Em síntese, o elevado percentual de conhecimento sobre inferência é um excelente ponto de partida. Contudo, para que esse conhecimento se traduza em Letramento Crítico, é imprescindível que a formação docente vá além da definição do conceito e capacite os professores a projetar atividades que estimulem as inferências de ordem ideológica, discursiva e sociocultural. A inferência, nesse sentido, deve ser vista não apenas como uma técnica de compreensão, mas também como uma ferramenta poderosa para a desconstrução de discursos e a formação de leitores mais conscientes e engajados.

Gráfico 11: Concordância ou não com a relação inferência X leitor crítico



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

O Gráfico 11 mostra que 90% dos professores concordam (Sim) que há uma relação entre inferência e leitor crítico, 7% talvez concordem e apenas 3% não, é um dado extremamente significativo e, em princípio, muito encorajador para a promoção do Letramento Crítico. A discussão que acompanha o gráfico já sintetiza o ponto central: o alto grau de concordância confirma o potencial das inferências como ferramenta fundamental para o LC, mas ressalta a necessidade de explicitar e exercitar exemplos práticos em sala de aula. Essa ressalva é o cerne para aprofundar a análise.

Embora minoritários, os percentuais de "Talvez" e de "Não" são importantes. Os 7% de "Talvez" podem indicar professores em processo de compreensão ou que sentem que a conexão entre inferência e LC é complexa e exige aprofundamento. Os 3% de "Não" podem representar uma visão mais tradicional da leitura ou uma falta de segurança para explorar o conceito de LC e seu vínculo com a inferência. Esses grupos, embora pequenos, necessitam de abordagens formativas específicas para superar possíveis lacunas ou resistências.

Em resumo, esse gráfico indica que a maioria dos professores de espanhol já possui a base conceitual para entender a relevância da inferência no Letramento Crítico. O desafio crucial agora é transpor essa compreensão teórica para a prática pedagógica diária. A formação docente precisa ser um laboratório onde os professores não apenas ouçam sobre a inferência crítica, mas a experienciem, exercitem e apliquem, de forma sistemática em suas atividades de leitura, capacitando seus alunos a se tornarem leitores verdadeiramente críticos e desveladores de discursos.

Para sanar as possíveis dificuldades aventadas neste artigo, é possível criar atividades específicas, fazendo que os alunos sejam explicitamente desafiados a fazer inferências críticas que envolvem processos tais como: comparação de diferentes textos sobre o mesmo tema para identificar vieses; análise de lacunas e silenciamentos em um texto; discussão sobre a fonte e a credibilidade das informações e formulação de perguntas que exijam inferência sobre intenção, valores ou discursos implícitos. Ademais, ensinar os professores e, por extensão, seus alunos a refletir sobre o processo inferencial em si. "Como você chegou a essa conclusão? Quais elementos do texto te levaram a inferir isso? Quais conhecimentos de mundo você ativou?" Essa metacognição é fundamental para tornar a inferência uma habilidade consciente e transferível.

3. Implicações para as práticas didáticas e materiais didáticos

Os resultados indicam que, mesmo entre docentes que declaram conhecer o Letramento Crítico (LC) e reconhecem a importância da análise crítica e da capacidade inferencial, persiste uma suposta concepção tradicional de leitura. Essa dissonância entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica nos faz refletir sobre a necessidade de realinhamento das políticas educacionais e dos materiais didáticos, que exercem influência direta sobre o trabalho em sala de aula.

Conforme argumentado por Abreu-Silva (2021) cabe incentivar os professores a analisarem criticamente tanto os materiais prontos quanto os por eles produzidos, identificando a presença (ou ausência) de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades críticas. Para tanto, é essencial uma formação continuada, profundamente autorreflexiva e prática, capaz de capacitar os docentes a desmistificar a leitura como ato neutro e transformá-la em instrumento para a formação de cidadãos críticos e participativos. Os professores devem ser levados a questionar a exclusividade de critérios puramente gramaticais e lexicais na escolha de textos, compreendendo como esses filtros podem limitar o desenvolvimento do leitor crítico. A criação de redes de colaboração entre professores, escolas e universidades é fundamental, por meio de redes para troca de experiências e de recursos, e de parcerias para projetos de pesquisa-ação e de formações contextualizadas.

Os resultados reforçam a urgência das seguintes sugestões para a formação docente com foco na práxis, já que a formação continuada deve ser intensamente prática, com oficinas, estudos de caso e modelagem de atividades que demonstrem como fomentar a criticidade e guiar os alunos na leitura das entrelinhas. O incentivo à pesquisa-ação e à autorreflexão é crucial para criar espaços em que os professores possam experimentar, observar os resultados e refletir criticamente sobre sua prática, posicionando-se como pesquisadores de sua própria atuação. A formação docente deve capacitar os

professores a analisar criticamente livros didáticos e outros materiais, identificando se promovem ostensivamente o Letramento Crítico ou apenas incentivam uma leitura superficial.

4. Considerações finais e caminhos para o futuro

A presente pesquisa demonstra, ainda que de forma incipiente, o perfil de professores de espanhol no Brasil e propõe reflexões sobre a autodeclaração, no que se refere aos temas de pesquisa propostos neste texto, isso revela um cenário complexo, porém rico e próspero; Os dados apontam para um corpo docente altamente qualificado, com formação acadêmica significativa e atuante em diversos níveis de ensino. Essa profissionalização reflete-se no alto grau de autonomia na elaboração de materiais didáticos próprios e no amplo reconhecimento conceitual de termos como Letramento Crítico e inferências, bem como de sua intrínseca relação. Tais aspectos são promissores e indicam um terreno fértil para a inovação pedagógica.

Contudo, a análise aprofundada dos resultados, especialmente o cruzamento de dados, revela um possível descompasso entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica diária. A contradição mais evidente reside no fato de que, embora a maioria dos professores afirme conhecer o LC e fomentar a criticidade, uma parcela considerável ainda adota critérios tradicionais de seleção de textos, como o foco em temas gramaticais e dificuldade vocabular, e alguns ainda concebem os textos como "organismos completos e neutros". Essa autonomia engessada impede que o potencial de criação de materiais próprios seja plenamente explorado em uma abordagem verdadeiramente crítica.

Ademais, o conhecimento da inferência possivelmente não se traduz necessariamente em sua articulação com a análise de discursos e suas implicações ideológicas. Isso sugere que a repetição de práticas, sem uma autorreflexão profunda, ainda prevalece, limitando o desenvolvimento pleno do aluno como leitor crítico.

A pesquisa confirma que, apesar do compromisso com a inovação e a autonomia docente e do reconhecimento da importância do LC e das inferências, existe uma possível tensão entre o conhecimento teórico e a prática diária. Portanto, reitera-se a necessidade de intensificar os processos formativos focados na práxis, bem como a implementação de oficinas e grupos de estudo que priorizem a avaliação crítica dos materiais didáticos e o estímulo à pesquisa-ação no campo do LC. Somente assim será possível capacitar os professores para transformar a sala de aula em um espaço onde a leitura seja, de fato, um ato de questionamento, resistência e transformação social.

Para pesquisas futuras, seria relevante não apenas verificar a frequência com que os professores elaboram atividades, mas também realizar uma análise qualitativa desses materiais. O objetivo seria identificar os tipos de texto utilizados, as perguntas propostas e o quão eficazes são em promover a análise de dimensões implícitas, ideológicas e socioculturais.

Referências

- ABREU-SILVA, G. E. *Desenvolvimento do letramento crítico: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.ufmg.br/pt/teses/geraldo-emanuel-de-abreu-silva>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- ABREU-SILVA, G. E. *As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017)*. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://vulcano.grude.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-AWUGA6>. Acesso em: 27 dez. 2018.
- BEHRMAN, E. L. Critical literacy: an analysis of approaches to critical literacy instruction in K–12 classrooms. *Reading Research Journal*, [s.l.], v. 14, n. 4, p. 301-326, 2011. Disponível em: <https://lvp.digitalpromiseglobal.org/page/references-critical-literacy-literacy-7-12>. Acesso em: 5 jan. 2026. Navegador de Variabilidade do Aprendiz
- BRAHIM, A. J. L. A formação continuada do professor de língua inglesa em serviço: uma proposta de letramento crítico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 11-26, 2007.
- CAIN, K. et al. The development of comprehension skills in young readers: inferencing, monitoring, and text structure. *Journal of Educational Psychology*, [s.l.], v. 93, n. 2, p. 301-314, 2001. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/context/spcedfacpub/article/1079>. Acesso em: 5 jan. 2026. Repositório Institucional UNL
- CASSANY, D. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 2010.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of two literacies: critical literacy and the construction of social and political meanings. *Reading Research Quarterly*, [s.l.], v. 36, n. 2, p. 136-152, 2001.
- CURSINO-GUIMARÃES, S.; DELL’ISOLA, R. L. P. *Repensando a inferência*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2014.
- DELL’ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferência e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato/Saraiva, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis*. London: Longman, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals*. Westport: Bergin & Garvey, 1991.
- KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2008.

- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1993.
- MAGALHÃES, M. I. S. *Análise crítica do discurso: uma introdução*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos críticos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 647-660, 2011.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.
- SANTOS, L. C. de. *Leitura e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SCOCUGLIA, A. C. *Letramento crítico e ensino de línguas: desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2019.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. B. *Alfabetização: a resignificação do conceito*. Alfabetização e Cidadania, Belo Horizonte, n. 16, p. 9-17, jul. 2003.
- SOARES, M. B. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, p. 5-17, 2004.
- VAN DIJK, T. A. Critical discourse analysis. In: SCHIFFRIN, Deborah (org.). *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 352-371.
- VAN DIJK, T. A. *Ideology and discourse*. London: Sage Publications, 2009.
- YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2016. Disponível em: <https://ucb.pergamum.com.br/acervo/5048665>. Acesso em: 5 jan. 2026.