



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JOSÉ EDSON DA SILVA

**A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO-VISUAL EM ATIVIDADES DE
LEITURA PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL**

Recife

2022

JOSÉ EDSON DA SILVA

**A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO-VISUAL EM ATIVIDADES DE
LEITURA PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em Letras.
Área de concentração: Linguística.

Orientador (a): Prof. Dr. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Recife

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Lillian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

S586p Silva, José Edson da.
A promoção do letramento crítico-visual em atividades de leitura presentes no livro didático de espanhol / José Edson da Silva. – Recife, 2022.
93f.: il.

Sob orientação de Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Espanhol - leitura. 3. Letramento crítico-visual;. 4. Livro didático. 5. Gramática do Design Visual. I. Larré, Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo (Orientação). II. Título.

809 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023 -18)

JOSÉ EDSON DA SILVA

**A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO-VISUAL EM ATIVIDADES DE
LEITURA PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.
Área de concentração: Linguística.

Aprovado em: 2302/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Julia Maria Raposo Goncalves De Melo Larre (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Prof^a. Dr^a. Fabiele Stockmans De Nardi Sottili (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Tania Maria Diogo Do Nascimento (Examinador Externo)
Secretária de Educação de Pernambuco - SEDUC

AGRADECIMENTOS

Às forças do universo, pelo dom da vida, pelas oportunidades e por mostrar que sempre haverá uma luz no final do túnel.

À minha mãe, Odete, quem esteve comigo sempre, do começo ao fim, por ter feito o possível e o impossível para me proporcionar acesso à educação formal e me incentivar a trilhar um caminho diferente do seu. Quem sempre jogava aos quatro cantos que a escola/educação é a base de tudo.

À Profa. Dra. Julia Larré, orientadora desta pesquisa, por ter aceitado a minha ideia, pelas leituras, sugestões e acompanhamento nesta etapa. Obrigado pela orientação, pelo incentivo e, sobretudo, pela paciência.

À Profa. Dra. Fabiele Stockmans de Nardi pela disponibilidade em participar tanto da minha qualificação quanto da banca de defesa. Muito obrigado pelas observações, contribuições e leitura atenta deste trabalho.

À Profa. Dra. Tânia Maria Diôgo do Nascimento, por aceitar compor a banca de defesa, pela disponibilidade e pelas suas contribuições na leitura cuidadosa deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior e à Profa. Dra. Suzana Ferreira Paulino Domingos, por aceitarem compor a suplência da banca.

Às amigas que estiveram comigo durante a graduação e pós-graduação. Amigos/as que a UFPE me deu: Ana Santos, Ana Galdino, Gabrielle Cristina, Isabelle Araújo, Maria Luana, Livânia, Mell. Obrigado pelo companheirismo, pela partilha, pelos momentos de alegrias e tristezas, pelo afeto, pela energia, por acreditarem e me incentivarem em cada passo que dou.

Aos vínculos acadêmicos mais recentes: Fernanda Maia, Beth, Estela, Márcia e Suzanna - e aos que esqueci o nome, pelo ouvido amigo e partilha de afeto.

Aos amigos que a vida recifense me proporcionou: Van Van (Ivanilson), a quem agradeço por todo carinho, troca, incentivo e “puxões de orelha”. Obrigado por ser o meu lado racional, quando esse me falta. Mais que um amigo, o irmão que não tive. A Wesley, por cada troca de afeto, partilha de conhecimento e apoio durante esta fase. Agradeço-lhes pelos momentos de fuga da realidade, de terapia 0800 e parceria.

À Franci e ao Emyson pela ajuda na revisão do texto aos 45 do segundo tempo e pelas trocas de saber e afetivas no outro lado do Atlântico.

Aos familiares que torceram e me incentivaram, em especial, aos meus primos: Márcia, Victor, Victória.

A todos os meus professores que hoje são meus pares, que se doaram e participaram da minha formação enquanto pessoa e profissional, em especial, Josemeri, Claudiana, Maria José, Djair, Edna, Alba, Karina, Cristina, Edinaldo.

Aos meus alunos por confiarem no meu trabalho e contribuírem na minha prática diária.

Aos professores da UFPE da graduação em Letras/Espanhol, em especial, as Prof.^a Dr.^a Imara Bemfica e Cristina Esteve, por terem me guiado em muitas oportunidades (TCC, projetos de extensão e de ensino, eventos científicos, trabalhos) e aos do PPGL, com quem tive contato durante o mestrado e que contribuíram diretamente e indiretamente na minha formação.

À Coordenação e à Secretaria do PPGL pela cordialidade, compreensão e atenção dada neste período e à Capes pelo incentivo financeiro.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa LACELI (Linguagem, Ação, Crítica e Educação em Línguas) que me acolheram nesse período. Agradeço a colaboração e partilha.

A todos e todas, gratidão!

RESUMO

Este trabalho tem como propósito analisar se as atividades de leitura que acompanham textos visuais ou verbo-visuais presentes nas coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2018 para o ensino de espanhol: *Confluencia e Sentidos en Lengua Española*, criam oportunidades para o desenvolvimento do letramento crítico e visual. Diante do imperativo das novas tecnologias, da evolução dos métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e das necessidades socioculturais de produção e compreensão de sentido, tanto a elaboração quanto a produção de materiais didáticos proporcionaram transformações em seus projetos gráficos, tornando-os cada vez mais multimodais e exigindo uma exploração da lingua(gem) em suas duas diferentes manifestações. Nesta perspectiva, é necessário que se repense, (re)construa e estimule (novos) olhares acerca do consumo de determinada manifestação textual, considerando tanto o verbal quanto o não-verbal, já que, mais que uma função associativa e complementar, os elementos não-verbais constroem sentidos e estão presentes no cotidiano, quer seja numa interlocução mediada por um livro didático ou não. As aulas de língua espanhola não devem ficar à margem desta realidade, o ensino/aprendizagem de um idioma perpassam vários fatores de ordem cognitivo, linguístico e sociocultural e não só gramaticais. Para tanto, o constructo teórico é baseado principalmente nos Estudos sobre os Letramento(s), Multimodalidade, Leitura e na Gramática do Design Visual. A metodologia empregada foi qualitativa, de cunho bibliográfico, documental, descritivo e interventista, tendo em vista que, trata-se de um estudo que busca descrever e interpretar o fenômeno observado em documentos não manipulados para propor uma intervenção. O corpus para análise compreendeu atividades de leitura presentes em quatro capítulos, dois de cada uma das coleções analisadas, cujos temas principais são Saúde e Língua. Tal análise foi guiada por duas etapas: (i) coleta e compilação das atividades e (ii) análise das estratégias textual-discursivas usadas para promover o letramento crítico-visual. Os resultados das análises desvelam que os livros didáticos desenvolvem significativamente o letramento crítico-visual, entretanto, é necessário que práticas pedagógicas complementem o trabalho de ambas.

Palavras-chave: Espanhol; Leitura; Letramento crítico-visual; Livro didático; Gramática do Design Visual.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar si las actividades de lectura que acompañan a los textos visuales o verbovisuales presentes en las colecciones didácticas aprobadas por el PNLD 2018 para la enseñanza del español: *Confluencia y Sentidos en Lengua Española*, crean oportunidades para el desarrollo de la literacidad crítico-visual. Ante el imperativo de las nuevas tecnologías, la evolución de los métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y las necesidades socioculturales de producción y comprensión de significados, tanto la elaboración como la producción de materiales didácticos han proporcionado transformaciones en sus diseños gráficos, haciéndolos cada vez más multimodales y exigiendo una exploración del lenguaje en sus dos diferentes manifestaciones. En esta perspectiva, es necesario repensar, (re)construir y estimular (nuevas) miradas sobre el consumo de determinada manifestación textual, considerando tanto lo verbal como lo no verbal, ya que, más que una función asociativa y complementaria, los elementos no verbales construyen el sentido y están presentes en la vida cotidiana, ya sea en una interlocución mediada por un libro de texto o no. La enseñanza de español no debe quedar al margen de esta realidad, la enseñanza/aprendizaje de una lengua pasa por varios factores de orden cognitivo, lingüístico y sociocultural y no solo gramaticales. Para ello, el aporte teórico se basa principalmente en los Estudios sobre Literacidad, Multimodalidad, Lectura y de la Gramática del Design Visual. La metodología utilizada fue cualitativa, de carácter bibliográfico, documental, descriptivo y de intervención, considerando que es un estudio que busca describir e interpretar el fenómeno observado en documentos no manipulados para proponer una intervención. El corpus de análisis está compuesto por actividades de lectura presentes en cuatro capítulos, dos de cada una de las colecciones analizadas, cuyos temas principales son la salud y el lenguaje. Dicho análisis se guió por dos etapas: (i) recogida y recopilación de las actividades y (ii) análisis de las estrategias textual-discursivas utilizadas para promover la alfabetización crítico-visual. Los resultados de los análisis revelan que los libros de texto implican significativamente el aprendizaje crítico-visual, por lo que es necesario que las prácticas pedagógicas complementen el trabajo de ambos.

Palabras clave: Español; Lectura; Literacidad crítico-visual; Manual didáctico; Gramática del Design Visual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Gênese do ensino de língua estrangeira no mundo	30
Figura 2-	Diagrama proposto pelo Grupo New London	39
Figura 3 -	Estratificação do plano comunicativo	47
Figura 4-	Concepções linguístico-didático-pedagógicas e leitura	52
Figura 5-	Processo quantitativo	57
Figura 6 -	Coleção Confluencia	60
Figura 7-	Coleção Sentidos en Lengua Española	60
Figura 8-	Exemplo de atividade com referências às imagens- Confluencia, Volume 1, Capítulo 3	67
Figura 9 -	Perguntas de leitura- Confluencia, Volume 1, Capítulo 3	68
Figura 10 -	Pergunta 4- Confluencia, Volume 1, Capítulo 3	71
Figura 11-	Seção “Apertura”- Capítulo 4, volume 3, Confluencia	71
Figura 12-	Seção “Apertura”- Capítulo 4, volume 3, Confluencia- legenda da fotografia	72
Figura 13-	Atividades de leitura, Seção “Apertura”- Capítulo 4, volume 3, Confluencia	75
Figura 14-	Seção “Poslectura”- Confluência 1, Capítulo 3	78
Figura 15-	Exemplo de atividade- Sentidos 3, Capítulo 3.	80
Figura 16-	Exemplo de atividade- Sentidos 1, Capítulo 1.	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro-síntese dos principais métodos dos últimos cem anos.	32
Quadro 2 – Estratificação do plano comunicativo no âmbito verbal e visual.	48
Quadro 3- Estrutura das coleções	61
Quadro 4- Critérios PNL D	64
Quadro 5 - Estratificação do modo visual	66
Quadro 6 - Atividades de leitura nos capítulos da Coleção Confluencia	70
Quadro 7- Atividades complementares, Confluencia 3, p. 114.	73
Quadro 8- Atividades complementares, Confluencia 1, p. 73-74	75
Quadro 9- Atividades de leitura nos capítulos da Coleção Sentidos	77
Quadro 10 - Atividades complementares, Sentidos 3, p. 68	79
Quadro 11 - Atividades complementares, Sentidos 1, p. 14	80
Quadro 12- Atividades complementares, Sentidos 3, p. 89	82
Quadro 13- Atividades de leitura nos capítulos da Coleção Sentidos	86

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GDV	Gramática do Design Visual
LD	Livro didático
LE	Língua Estrangeira
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
LI	Língua inglesa
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais +
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1.1	EU ALUNO, EU PROFESSOR: memórias da trajetória pessoal e profissional do pesquisador	12
1.2	PONTO DE PARTIDA	13
1.3	DA JUSTIFICATIVA E DOS OBJETIVOS	15
1.4	DA CARACTERIZAÇÃO E DA ORGANIZAÇÃO DESTA PESQUISA	17
2	O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	19
2.1	PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE LE	19
2.2	O ANTES E O AGORA DOS MÉTODOS E ABORDAGENS DO ENSINO DE LE	27
3	REFERENCIAL TEÓRICO	33
3.1	LETRAMENTO(S), MULTILETRAMENTOS, LETRAMENTO VISUAL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS CONCEITOS	33
3.2	A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	44
3.3	O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	47
3.4	A LEITURA: O que é? Para que serve? Como se aprende?	49
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	54
4.1	O DELINEAMENTO DA PESQUISA	54
4.2	O OBJETO DE ANÁLISE	57
4.3	O DELINEAMENTO DA ANÁLISE	63
5	ANÁLISE DOS DADOS	68
5.1	CONFLUENCIA	68
5.2	SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA	75
5.3	ALGUMAS REFLEXÕES ANTES DE FINALIZAR	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	88

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 EU ALUNO, EU PROFESSOR: memórias da trajetória pessoal e profissional do pesquisador

A escolha de um recorte temático para uma investigação científica é um processo complexo que perpassa por diversos questionamentos pessoais, acadêmicos e profissionais. A única convicção nesta seara deve ser (ou deveria ser) a fidelidade às vivências do pesquisador, isso porque toda pesquisa é um produto e ao mesmo tempo meio de uma sequência de experiências, trânsitos e reflexões. Portanto, essa dissertação que coloca como centro o ensino o LD e a LE (daqui em diante: livro didático e língua estrangeira, respectivamente) fruto de uma pós-graduação remonta os primeiros passos dados pelo pesquisador ainda como aluno do ensino fundamental quando teve o primeiro contato com uma língua estranha, o inglês.

O eu professor está totalmente imbricado ao eu aluno. São identidades que andam juntas durante todo o fazer docente; quiçá seja uma das profissões que exige a resignificação e contínua atualização dos olhares e das práticas. Neste contexto, é impossível problematizar o mundo da docência sem trazer à tona as memórias enquanto aluno. Para Nóvoa (2007) o professor é um sujeito que tem uma história diferente de outras histórias.

Enquanto aluno, o pesquisador deu os primeiros passos no mundo das LE quando tinha 11 anos, na 5ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental numa escola municipal. Toda a sua vida escolar foi cursada em instituições públicas municipais ou estaduais. Bimestre após bimestre, os exercícios de completar espaços, conjugar verbos e que privilegiavam apenas os aspectos formais e/ou lexicais estiveram sempre presentes, especialmente, no ensino fundamental. As aulas basicamente expositivas buscavam trabalhar a gramática com frases soltas e desconexas da realidade e, por consequência, as práticas sociais que envolviam o “estranho” idioma causavam certos incômodos pela falta de compreensão.

Sete anos passaram desde o seu primeiro contato com as LE e a relação com o mundo do(s) outro(s) através da língua continuava. Iniciou a graduação em Letras/Espanhol na Universidade Federal de Pernambuco. As disciplinas do eixo didático-pedagógico, ao mesmo tempo que aguçaram a curiosidade do pesquisador, orientavam a pensar outras possibilidades de aprendizagem de idiomas que pensassem o ensino através de percursos menos formalistas e incluísse as diversas semioses que rodeiam as práticas comunicativas.

Durante toda a graduação conciliou os estudos com estágios extracurriculares, os quais o desafiaram de diferentes formas ora pelas obrigações impostas pelos contratantes ora pelas novas necessidades do grupo discente que estava sob a sua responsabilidade. Teve, nesses campos de atuação, as mais diferentes experiências que surpreenderam positiva e negativamente, porém de igual forma fizeram crescer e aperfeiçoar o seu fazer docente. Contudo, foram as disciplinas de Estágio Supervisionado que o fizeram colocar em prática os saberes técnicos unidos aos didáticos em um contexto educativo novo, cujos objetivos do processo de ensino-aprendizagem distanciava-se em certo ponto do que discutira nas disciplinas de metodologias. No estágio realizado num Núcleo de Estudos de Línguas do Estado de Pernambuco acompanhou dois grupos heterogêneos em interesses, necessidades e características. Então, encontrou no trabalho com imagens o caminho para unir e desenvolver os aspectos formais da língua atrelados às questões culturais e de emergência social através de uma abordagem crítica, reflexiva e indutiva.

Nesse período, esbarrou-se com os Estudos do Letramento, a partir de um minicurso ofertado pelo Programa de Educação Tutorial de Letras (PET LETRAS) da universidade ministrado pelo Prof. Dr. Clecio Bunzen e com a Gramática de Design Visual (GDV) através da própria curiosidade em entender a construção/significação da linguagem visual. Encontrou nesses dois campos a possibilidade de revisitar as suas memórias de quando iniciara a trajetória com as LE ao mesmo tempo que colocava como centro do seu fazer docente e de pesquisa a necessidade de ensinar uma língua para além dos aspectos formais, com vistas de que é a educação um meio para superar as desigualdades sociais e de transformar o entorno que nos circunscreve.

Tais trânsitos culminaram no ensejo de refletir quanto aos caminhos para poder ressignificar as vivências passadas, buscando, sobretudo, atrelar as questões locais, os recursos disponíveis e o que assevera os documentos oficiais da educação básica acerca das LE. Afinal, “cada estudo tem uma configuração própria, manifestando à sua maneira preocupações de investigação, de ação e de formação” (NÓVOA, 2007, p. 20).

1.2 PONTO DE PARTIDA

A relação entre as novas demandas que emergem na/da própria sociedade, a prática docente e a formação dos alunos têm sido mote principais de discussões e reflexões na Universidade, sobretudo, no que se refere ao domínio dos diferentes sistemas de representação simbólica e convencionais.

O advento da internet e dos recursos multimidiáticos e multissemióticos, a imensa e complexa circulação, produção e consumo de informações mobilizam práticas de leitura e escrita em contextos diversos (âmbito familiar, escolar, religioso, cotidiano etc.), as quais aparecem de diferentes formas: visual, verbal, sonora, gestual, dentre outras. Para Rojo (2013) “a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola”.

Dentro desse contexto, tem surgido e crescido em larga escala a quantidade de pesquisas e pesquisadores da grande área da Linguística, Letras e Artes que buscam problematizar a língua(gem) sob novos paradigmas que rompem com as narrativas positivistas e que dialoguem com as emergências sociais. Estudos que buscam o diálogo com outras áreas como, da Antropologia, da Psicologia, das Ciências Exatas e Computacionais e, também, a da Linguística Teórica, para subsidiar a análise de questões–problemas construídas a partir das práticas que envolvem a língua(em) em contextos específicos e, assim, propor encaminhamentos sistemáticos e coerentes com as demandas.

Compreendendo esse contexto, desde as últimas décadas do século XX, houve uma transformação na maneira de se compreender o processo de leitura e de escrita. Nos EUA, após o insucesso de concluintes da high school envolvendo o domínio e compreensão da escrita em avaliações realizadas no final dos anos 70 e início dos 80, emerge neste período reflexões sobre o conceito letramento, que colocavam no centro o não-domínio de competências de uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004). No cenário brasileiro, Soares discorre:

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. (2004, p. 7)

A leitura e a escrita são destrezas valorizadas na sociedade ocidental, sobretudo, no campo educacional. Para um estudante poder ingressar no ensino superior e/ou em algumas instituições de ensino básico, por exemplo, necessita submeter-se a um teste que verifica o seu domínio acerca de determinados conteúdos. No ENEM, o estudante que almeja seguir carreira universitária necessita obrigatoriamente realizar com êxito uma prova de composição escrita e responder a 180 perguntas de múltipla escolha envolvendo conhecimento técnico da área e a leitura, 45 delas da área de Linguagens, das quais 5 em LE (inglês ou espanhol). Ademais, os PCN+ destacam que “o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e

escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, 2002, p. 94).

Assim, as práticas que envolvem a leitura e a escrita são diversas e é um vetor de inclusão. Dominar o sistema de escrita numa sociedade grafocêntrica é fundamental para abrir caminhos pessoais, profissionais e acadêmicos e ter acesso ao conhecimento.

Nesse viés, houve desdobramentos de vários conceitos relacionados a essas práticas, pois, embora o sistema de escrita verbal seja valorizado, usamos no dia a dia outras linguagens, inclusive, exigidas nas avaliações e citadas pelos documentos que regem o ensino básico: PCN, PCN+, OCEM, BNCC. Tais conceitos originam-se a partir do foco dado a um ou outro fenômeno em particular, surgindo, desta forma, as discussões sobre Letramento Visual, Letramento Crítico, Letramento Multimodal, Multiletramentos, Letramento multicultural entre outros determinados pelos contextos de uso e o sistema simbólico de representação.

1.3 DA JUSTIFICATIVA E DOS OBJETIVOS

O trabalho justifica-se, entre outras coisas, pela necessidade de trazer à tona discussões sobre as diversas linguagens e a maneira como os livros didáticos as exploram considerando as questões de compreensão da leitura, uma das competências mais privilegiadas pelos documentos nacionais e requerida pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Acredita-se que os fenômenos aqui estudados possibilitarão uma reflexão sobre o processo de recontextualização das práticas sociais envolvendo o código visual.

Assim, faz-se necessário uma prática pedagógica que faça o estudante a repensar e (re)construir os habituais modos de ler um texto (e ler o mundo), considerando que as semioses não verbais são extremamente importantes para a produção de sentidos e estão presentes na interlocução entre sujeitos, quer seja mediada pelo livro didático ou não; ainda que não gozem do mesmo status que o texto verbal. Ademais, “a comunicação visual pode, ainda, estabelecer interações e graus de envolvimento e poder entre os participantes representados e os produtores e espectadores da imagem, por meio do olhar, do tipo de enquadramento, e do sistema de perspectiva” (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996 *apud* CARVALHO, 2017). Portanto, este trabalho foi motivado, sobretudo, pelas seguintes observações:

- **o uso imperativo de imagens pelos livros didáticos atuais**, pois se compararmos os livros de espanhol mais antigos cronologicamente é visível a diferença tanto

na maneira como se organizam, apresentam e exploram os conteúdos, quanto na maneira como se estruturam visualmente;

- **as imagens são artefatos que carregam em si uma ampla bagagem sociocultural**, uma vez que assim como o código verbal, o visual é imbricado de ideologias, afinal, o seu uso são práticas socioculturais;

- **negligenciamento da leitura de imagens nas aulas de língua estrangeira**, tendo em vista que o lugar ocupado pelo código verbal sempre foi o de primeiro plano, pois vivemos numa sociedade grafocêntrica; e, por fim,

- **a valorização da gramática prescritiva**, que está ligada aos três pontos anteriores. Pensa-se, então, num movimento contrário para o desenvolvimento de competências e habilidades que seja significativo, produtivo e crucial para a formação do homem enquanto cidadão e aprendiz.

Por esta razão, Kress e Van Leeuwen (2006) com a intenção de descrever e problematizar o modo visual como produtor de sentidos, propuseram a Gramática do Design Visual (GDV), a qual afirma que o texto visual é uma mensagem organizada e estruturada em si mesmo que pode estar conectado ao texto verbal, porém não é seu dependente, conferindo a esta linguagem novas formas de representação que preservam propriedades específicas.

Fruto de discussões mais recentes na área dos Estudos dos Letramentos, pesquisadores conceberam a linguagem visual como centro de seus estudos e deram origem ao Letramento visual, um dos saberes que integra os multiletramentos. Não basta saber consumir e produzir diversos recursos semióticos é preciso que saibamos empregá-los e entendê-los desde uma visão crítica e reflexiva. Segundo os fundadores da GDV, além de ser uma ferramenta para análise de imagens, é uma área com dupla finalidade: prática e crítica, pois ao mesmo tempo em que democratiza a comunicação visual, auxilia a análise crítica do discurso visual.

Em face do exposto, as questões desta pesquisa, inicialmente, dão-se por meio das seguintes indagações: De que forma essas atividades que acompanham as imagens criam oportunidades para o desenvolvimento do letramento crítico-visual de aprendizes? Quais as estratégias textual-discursivas usadas nas questões para o desenvolvimento da compreensão leitora? Como posso intervir através do material usado para explorar o letramento crítico-visual em sala de aula?

São questionamentos como esses que têm mobilizado a área de ensino de línguas, a qual se insere ao campo da Linguística Aplicada, vertente a qual se filia este trabalho. Dentro deste cenário, este trabalho volta-se à análise de material didático de Espanhol sob o viés dos Letramentos. Em vista do exposto, essa pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

✓ Geral

- Analisar se as atividades de leitura que acompanham as textos visuais e verbo-visuais criam oportunidades para o desenvolvimento do letramento crítico e visual.

✓ Específicos

- Identificar as estratégias textual-discursivas para fazer referência aos conhecimentos do Letramento crítico-visual nos livros didáticos;
- Averiguar se as atividades que acompanham as imagens promovem o letramento crítico-visual;
- Propor caminhos complementares ao material usado, expandido as coleções analisadas, a fim de que haja o desenvolvimento do letramento crítico-visual;

O *corpus* utilizado será constituído pelas atividades de leitura presentes em duas coleções didáticas seriadas de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2018. Dentre as várias temáticas tratadas nos volumes, por questões metodológicas, optou-se por selecionar os capítulos que abordam a temática transversal saúde (*Sentidos 3, Capítulo 3, Salud y respeto desde el inicio; Confluencia 1, Capítulo 3, Cuerpos*) e a língua espanhola (*Sentidos 1, Capítulo 1, Una lengua, muchos pueblos; Confluencia 3, Capítulo 4, Palabras*).

1.4 DA CARACTERIZAÇÃO E DA ORGANIZAÇÃO DESTA PESQUISA

Esta dissertação enquadra-se no método de pesquisa qualitativa, visto que se busca compreender o fenômeno estudado através de sua observação e interpretação dando, assim, maior atenção à natureza do objeto estudado. Para tanto, recorreu-se a fontes primárias e secundárias, as quais fazem parte do aporte teórico. O delineamento da pesquisa, a metodologia usada, o construto teórico, as informações coletadas e analisadas, as discussões e resultados obtidos e encaminhamentos complementares sugeridos são apresentados em seis capítulos.

O primeiro compreende as considerações iniciais que busca situar em que cenário e as motivações para que essa dissertação fosse realizada. O capítulo 2 apresenta, de maneira geral, um panorama do ensino de línguas estrangeiras, em particular, de língua espanhola na educação brasileira.

O capítulo 3 trata da fundamentação teórica. Entre outras coisas, apresenta um epítome do estado da arte dessa dos Estudos do Letramento, Letramento Visual e Gramática do Design Visual, focalizando os conceitos chaves que dão suporte a esta pesquisa

O capítulo 4 discorre sobre os aspectos metodológicos. Aqui é apresentado o objeto, o universo da análise e os caminhos adotados. Já o capítulo 5 caracteriza-se pela apresentação das análises e encaminhamentos complementares sugeridos.

Para finalizar, apresentam-se as considerações finais feitas em cima da análise e discussão dos dados em diálogo com o referencial teórico, dando os possíveis encaminhamentos e seus resultados centrais e secundários, ressaltando a importância deste trabalho para a área.

2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE LE

O início da história do ensino de LE no Brasil coincide com a chegada de Pedro Álvares Cabral à costa brasileira nos anos de 1500. O tupi, língua dos nativos, deu lugar ao português, primeira língua estrangeira no país. A língua dos invasores foi introduzida pelos jesuítas como forma de aproximar os povos originários ao mundo civilizado, isto é, aproximá-los aos costumes portugueses sem oferecer-lhes resistência e ameaça, que segundo Piletti (1991) era uma forma de aprisionamento ao mundo, cultura e costumes da civilização invasora, retirando-se, assim, a autonomia daqueles que ocuparam desde sempre às terras do arabutã.

Desde o início da invasão do Brasil até a inclusão do ensino de LE na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o mais recente documento que rege a educação básica brasileira, vão-se mais de meio século de história que, de acordo com Leffa (1999), ecoam discursos e práticas, com certo retardo, do que acontece em outros países. Este último documento, por exemplo, restringe-se ao ensino de LI (língua inglesa). Do inglês tira-se o status de língua estrangeira e dá-se o de língua franca.

No transcurso dos anos, de forma gradual, foram introduzidas outras línguas no país e, conseqüentemente, no currículo escolar: inicialmente as línguas clássicas, grego e latim, e, posteriormente, as línguas modernas, francês, alemão, italiano e inglês. O espanhol, apesar de ser a língua imposta aos nossos países vizinhos, só foi incluída significativamente na educação formal no século XX (LEFFA, 1999; OLIVEIRA, 1999). Ademais, vale ressaltar que, por um bom tempo, o ensino de LE foi restrito à elite por questões econômicas ou como prática de erudição.

No período colonial o inglês e o francês se sobressaíram frente às demais línguas, tendo em vista que a sociedade brasileira estava submissa, por questões econômicas e intelectuais, à Inglaterra e à França. Segundo Oliveira (1999) a vinda de D. João VI e de sua corte para o Rio de Janeiro foi primordial para que as ideias francesas do liberalismo enciclopedista fossem cultivadas por aqui. No plano cultural, houve a criação da Imprensa Régia (1808), da Biblioteca Pública (1810), do Teatro Real de São João (1813), do Museu Nacional (1818). No plano educacional, houve a criação dos primeiros cursos que visavam a formação profissional de médicos, engenheiros, arquitetos, oficiais, civis e militares.

Por mais que tais iniciativas pouco afetassem o ensino de LE e mantivessem a tradição aristocrática dos jesuítas, serviram de gatilho para mudanças que fossem tangíveis à educação pública. Assim, em 1809, determinou-se que ambas as línguas (o inglês e o francês) fossem oficializadas como nos aponta o trecho do Decreto de 22 de junho:

E, sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (PRIMITIVO, 1941, p. 61 apud OLIVEIRA, 1999, p. 26).

De acordo com Primitivo (1941 citado por Oliveira, 1999, p. 26) o ensino de ambos os idiomas buscavam, sobretudo, ir além do caráter prático e utilitarista, pois deveriam servir-se “dos melhores modelos do século de Luís XIV e fazendo que nas tradições dos lugares conheçam o gênio e o idiotismo da língua, e as belezas e elegâncias dela, e do estilo e gosto mais apurado e seguido” (PRIMITIVO, 1941 apud OLIVEIRA, 1999, p. 26). Na época, a França dominava o cenário intelectual ocidental e a Inglaterra tinha a sua importância no cenário bélico, o que a levava a ter pactos bilaterais com outras nações como o caso da parceria luso-britânica. Tanto um quanto o outro idioma era visto como objeto de prosperidade ao Estado.

Já no Império, foi um período marcado por várias reformas curriculares, porém não houve tanto avanço no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras. Segundo Leffa (1999) o ensino de línguas modernas sofria pela falta de uma metodologia adequada e pelos problemas de gestão. Afinal, a mesma metodologia utilizada no ensino das línguas clássicas¹ era usada no ensino de línguas estrangeiras modernas (línguas vivas), ademais, faltava competência para gerir a crescente difusão do ensino de línguas. Foi, portanto, um período de declínio das línguas estrangeiras no ensino público.

Este cenário refletiu nos primeiros anos do Período da República, porém com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1931, na época do golpe militar de 30, através de uma série de decretos e portarias houve um avanço no que tange à educação, em especial, no ensino de línguas. Pela primeira vez, e oficialmente, as diretrizes adotadas para as disciplinas de línguas vivas estabeleceram a adoção de um método, o direto. Além de indicar que seu ensino deveria ser orientado não só para objetivos instrumentais, mas também

¹ O latim e o grego (antigo), línguas clássicas, foram desde então consideradas mortas, porque não tinham usuários que as usassem de forma espontânea no dia a dia. O seu ensino se dava pela crença da busca pelo bem dizer (erudição), por questões religiosas (era uma forma de aproximar os aprendizes à cultura e língua dos textos bíblicos) e pela colonização.

educativos e culturais, isto é, o ensino deveria levar em consideração, também, as questões socioculturais que circunscrevessem o idioma, visualizando o desenvolvimento de uma formação para a cidadania e não somente dos elementos formais do idioma (LEFFA, 1999; OLIVEIRA, 1999).

Assim, esse período marca um momento de reacomodação dos interesses da burguesia, onde o modelo capitalista agrário-exportador é substituído pelo urbano-industrial. O novo contexto sócio-político-econômico coloca em pauta os princípios do ensino da época e inicia-se uma série de discussões, as quais culminaram em mudanças significativas quer seja pela importância que a educação tem na formação nacional quer seja pela modernização do país

Nessa época, destacam-se a Reforma de Francisco Campos e a Reforma Capanema que, pela primeira vez, abarcavam os vários níveis de ensino a nível nacional. Segundo Leffa (1999) além das instruções metodológicas e da federalização das reformas, outras medidas tomadas também foram marcantes para o ensino de línguas, tais como: a seleção de novos professores, a renovação de materiais de ensino, a divisão de turmas e carga horária das línguas modernas e a extinção da presença livre².

Leffa (1999, p. 12) aponta que “as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”, nos quais projetos iniciados na reforma anterior, a de Francisco Campos, foram efetivadas e maturadas, assim, instituindo-se o que havia de mais moderno para a época.

Ademais, pela primeira vez a língua espanhola aparece na grade curricular da educação básica a nível federal como disciplina obrigatória, ainda que a sua carga horária fosse inferior em relação aos demais idiomas. Vale ressaltar que, o Espanhol já vinha sendo ensinado em algumas instituições de ensino, bem como através de aulas particulares. Guimarães e Freitas (2018) citando Freitas (2010, 2011) afirmam que em 1919 o idioma foi incluído no currículo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, como disciplina optativa e, recuperando anúncios de jornais, tiveram conhecimento de que anteriormente a língua de Cervantes havia feito parte do currículo do Collegio Inglez (também no Rio de Janeiro) e de anúncios de professores particulares do idioma que divulgavam o seu serviço na sessão de classificados.

² A frequência nos anos anteriores não era contabilizada e os aprendizes de LE podiam faltar todas as aulas e irem somente para entrega e realização das avaliações finais. De certa forma, tal flexibilidade tirava a legitimidade e importância em detrimento às demais disciplinas.

Após essas duas reformas, a carga horária e o prestígio foi reduzido e nos anos 60 tinha-se, praticamente, um terço da carga horária semanal correspondente aos anos de auge das línguas estrangeiras modernas na instrução pública. A primeira Lei das Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 indicou o começo do fim dos anos de glória das línguas estrangeiras. O currículo foi dividido em disciplinas obrigatórias e optativas. As LE modernas, por serem optativas nessa nova configuração, passaram a ser de responsabilidade dos Conselhos Estaduais. O inglês continuou nos currículos sem muitas alterações, o francês diminuiu a carga horária e o espanhol continuou com a carga horária inferior.

No início dos anos 70 publica-se outra LDB que consoante a anterior, desprestigia ainda mais as línguas estrangeiras modernas (doravante LEM). Em linhas gerais, ambas configuram um retrocesso para o ensino de língua estrangeira no Brasil, apesar das LE terem a sua importância reconhecida pela sociedade, principalmente, após o processo de integração econômica, social, cultural, política e comunicacional gerado pela globalização, a qual afetou todos os setores da sociedade e integrou-nos em um só.

Após mais de duas décadas houve a publicação de uma outra LDB, a de 1996, a qual restituiu significativamente o status de importância das LEM na educação básica. Em seu capítulo II a Lei aponta que, obrigatoriamente, a partir da quinta série (atual 6º ano do ensino fundamental II), deve-se ofertar o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna e a escolha estaria condicionada à opinião da comunidade escolar. No plano metodológico, a Lei, de forma generalista, expõe que o processo de ensino deve preservar a igualdade de condições, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar conhecimento e o pluralismo de ideias, vinculando a educação escolar às práticas sociais (artigo 3º). Não faz nenhuma menção especificando a metodologia que deve ser adotada no ensino de línguas, o que se deu, de acordo com Leffa (1999, p. 15), porque o ensino deveria ser, de acordo com o documento, baseado na pluralidade de ideias e concepções pedagógicas.

De 1996 até hoje vários documentos elaborados por especialistas após muita discussão e reflexão foram publicados tomando como base as diretrizes fixadas pela LDB de 1996. Tal LDB representou o primeiro passo para mudar a realidade educacional do ensino de línguas estrangeiras dos anos anteriores, reorientando a prática pedagógica em todo o território e visualizando uma educação de qualidade e igualitária para todos.

No entanto, conforme Leffa (2009, p. 117), é necessário ter consciência que ainda que “possa parecer um avanço educacional em relação à LDB anterior, o impacto é nulo na aprendizagem dos alunos; a lei garante a liturgia do ensino, não a aprendizagem efetiva”. Entre os documentos publicados após a LDB estão os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN), coleção de volumes para todos os níveis de ensino que busca servir como ponto de partida para a prática docente, norteando o cotidiano escolar. Até a construção desse documento não havia uma orientação curricular mínima que fosse comum a todos os Estados. Em 1998 foram publicadas as versões para o ensino fundamental I e II; já a versão para o ensino médio só foi publicada em 2000 dividida em 4 partes: (i) Bases Legais, (ii) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (iii) Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias e (iv) Ciências Humanas e suas Tecnologias, diferente da divisão para o ensino fundamental que abarcava individualmente as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte, educação física e língua estrangeira (apenas para o fundamental II). Além disso, tendo em vista a responsabilidade social da educação, além dos volumes direcionados às disciplinas específicas foram publicados outros três volumes de temáticas transversais.

Os PCN devem guiar o planejamento e a elaboração do projeto político pedagógico das instituições respeitando as suas particularidades, ainda que não tenham força legal. Paiva (2003) tece críticas a maneira como os PCN advogam sobre o ensino de línguas estrangeiras, segundo a autora “algumas ações governamentais e algumas brechas na LDB demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto como algo pouco relevante ou descolado dos projetos pedagógicos”.

A sua principal crítica é na maneira como o documento institui o foco na leitura, nas suas palavras, o documento “apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura”, como demonstra o próprio documento:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. (...)” (BRASIL, 1998, p. 20)

Nesse sentido, Paiva (2003) aponta que

os PCNS negam ao aprendiz o direito de ser sujeito de sua própria história, pois como diz Augusto "antecipam qual o uso que o aprendiz fará da língua estrangeira em seu contexto social" e acrescento, ignoram a possibilidade de ascensão social através da educação.

Portanto, tal documento apresenta uma visão reducionista, ecoando o discurso de documentos e decretos anteriores, os quais davam às LE um tratamento de desprestígio. Não

obstante, Paiva (2003) também faz uma análise crítica acerca dos PCN para ensino médio e dos PCN para o Ensino de Jovens e Adultos em cima das incoerências e ênfases dada ao trabalho com as habilidades. Silva F. (2015) analisando o processo de elaboração e as propostas de ensino contidas nesses documentos mostra-nos de forma mais detalhada o motivo pela ênfase na leitura, “única habilidade que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao término de seu curso” (p. 11).

Em face às críticas, foi publicado outro documento intitulado PCN+, como forma de complementar e revisar alguns pontos destacados na versão de 2000. Ademais, esta nova versão apresentou sugestões práticas para a organização do currículo. Essa apresentação de conteúdos pré-definidos foi encarada como forma de controle, diferente do que instituiu as versões anteriores e, da mesma forma enfrentou críticas. Em suma, nos dizeres de Silva F. (2015, p. 13)

os PCN LE para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental apresentaram, como já discutido, uma proposta mal interpretada e, por conseguinte, mal recebida por muitos. Já os PCNEM e os PCN + Ensino Médio procuraram não propor foco em uma habilidade específica, mas podem ter falhado respectivamente ao teorizar exacerbadamente suas propostas e ao definir conteúdos e metodologias de ensino.

Com o objetivo de sanar as lacunas deixadas pelos PCN e de abarcar temáticas emergentes e relevantes para o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e emocionais dos aprendizes do ensino médio, foram criadas em 2006 as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as quais objetivam “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, prezando pela qualidade da escola, condição essencial de inclusão e

democratização das oportunidades no Brasil” (2006, p. 05). Tal documento é uma reflexão de caráter amplo, que inclui alguns indicadores cuja finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade. (BRASIL, 2006, p. 129)

E, portanto, resulta num agir com o mundo social difícil de sustentar pensando apenas no desenvolvimento das quatro habilidades (escrever, ler, escutar e falar) e/ou no ensino isolado da gramática (p. 107). Assim, (re)desenha o currículo do ensino de língua, suscitando novos conceitos que advém das contribuições de abordagens críticas das áreas da Educação, Linguística e Antropologia. Tais conceitos buscam compreender e refletir o *modus operandi* das novas necessidades sociocomunicativas e voltam-se à teoria do(s) (multi)letramento(s) e a pedagogia crítica.

Conforme as OCEM, tal teoria pode

contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea. Referimo-nos à concepção epistemológica que defende que o conhecimento não deve ser apreendido de maneira fragmentada ou compartimentada – por separação e redução (MORIN, 2000). Reportamo-nos a uma concepção que defende que o conhecimento deve ser integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais; ser compreendido das partes para o todo e do todo para as partes; reconhecer a realidade como conflituosa, antagônica, ambígua, o que requer a habilidade de construir e reconstruir sentidos; reconhecer a diversidade e reinterpretar a unicidade (MORIN, 2000). Resumindo, a proposta vem a ser educar por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras. (BRASIL, p. 113)

Assim, em termos práticos, as OCEM estabelecem uma nova abordagem de ensino de línguas, a qual prima “a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (p. 90) e expandem a prática do ensino de línguas para além de termos estruturalistas. Desta forma, “abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola” (p. 108).

Outrossim, ao pensarmos no âmbito do ensino de língua espanhola, as OCEM é o único documento nacional que oferece reflexões direcionadas exclusivamente ao ensino de espanhol numa seção específica. Não sendo uma proposta fechada, como afirmam as autoras do documento, apresentam a língua(gem) intrínseca às questões culturais através de uma perspectiva comunicativa e interdisciplinar, para além da instrumentalização. De forma didática, o documento também expõe algumas crenças que perpassam o ensino da língua de Cervantes em contexto brasileiro quer seja acerca das variantes hispano-americanas versus peninsular quer seja sobre o próprio processo de aprendizagem deste sistema linguístico. Neste sentido, “o papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes” (p. 131).

Recentemente, em 2017, o Ministério da Educação (MEC) homologou mais um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (p. 07), a BNCC³, que já vinha sofrendo alterações desde o ano de 2015.

Diferente das OCEM que abordavam a língua inglesa e espanhola na seção de língua estrangeiras⁴, a BNCC só trata da língua inglesa. Tal alteração configura um retrocesso à área;

³ Ao citar a BNCC referimo-nos, neste trabalho, ao documento direcionado especificamente ao Ensino Médio embora haja versões para os demais segmentos da educação básica.

⁴ A Lei 11.161/2005, popularmente conhecida como Lei do Espanhol, promulgada um ano antes da publicação das OCEM tornou obrigatório o ensino de espanhol no ensino médio nas instituições públicas e privadas do país e optativo no ensino fundamental II, justificando, assim, o lugar ocupado por este idioma no documento

professores, estudantes e profissionais de Espanhol vivemos desde então com insegurança e receios frente aos novos caminhos designados pelas gestões federal e estadual (alguns poucos Estados do país adotaram o Espanhol como idioma obrigatório junto ao inglês, como é o caso da Paraíba), as quais se fundamentam na BNCC, bem como de outras disciplinas pertencentes à área das Ciências Humanas.

A BNCC, fruto da Lei nº 13.415, mudou não só a estrutura da educação básica, mas também a organização curricular – disciplinas e conteúdos em busca de uma padronização e fomento à educação profissional. Segundo Silva

M. (2018, p. 02) “a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos”, já que o novo cenário opera sob o mesmo ideário tradicional e autoritário de proposição curricular, teoria e intenção. Portanto, tem caráter normativo e, por consequência, deve ser seguida por todas as instituições de ensino básico públicas e privadas.

O documento é construído a partir de competências que deverão ser desenvolvidas de forma processual a fim de atingir objetivos específicos, levando em consideração aspectos da vida cotidiana. A adoção de tal perspectiva é justificada por alguns Estados e Municípios brasileiros, bem como alguns de outros países que têm empregado essa visão em seus documentos curriculares, além de ser o enfoque usado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (BRASIL, p. 13). Acrescenta o documento: “a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (p. 14).

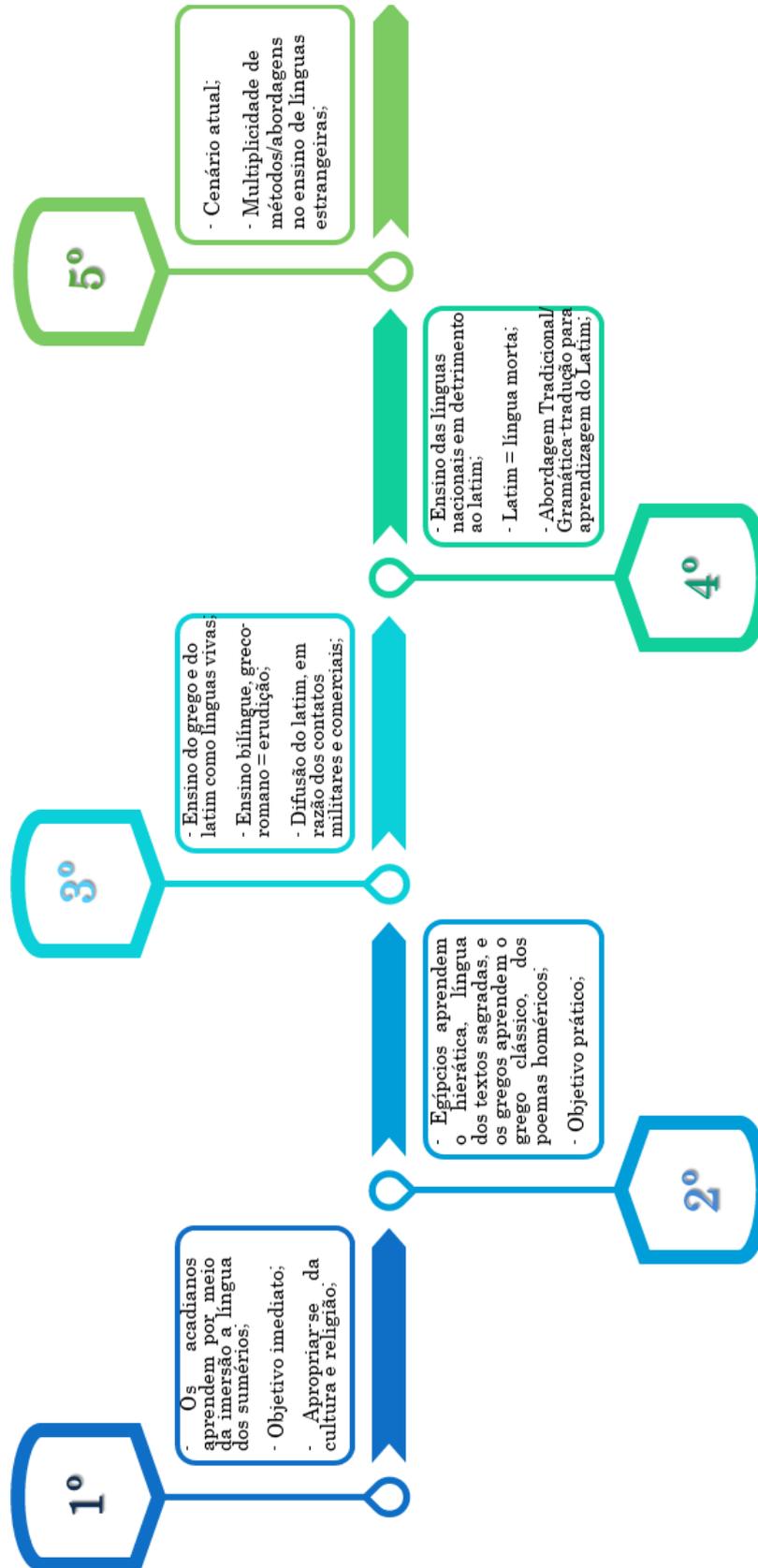
No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, a BNCC não menciona nenhuma outra língua diferente daquela tida como língua estrangeira obrigatória, o inglês. A sua escolha é justificada pelo seu caráter de língua franca, desterritorializada e de uso no mundo digital, desconsiderando, por exemplo, o contato e as relações socioeconômicas e culturais com os países vizinhos, os investimentos realizados por empresas, o governo espanhol e o crescimento de números de hispano-falantes no país quer seja por questões políticas como o caso dos venezuelanos quer seja por outras questões como o caso dos espanhóis na Bahia. A primeira circunstância diz respeito ao trânsito migratório nas fronteiras, tendo em vista a crise política e social que enfrenta a Venezuela, a segunda refere-se ao movimento migratório do século XX que trouxe para o Brasil, em especial, à costa baiana, milhares de espanhóis.

supracitado. Com a revogação da lei, em 2017 (Lei 13.415), há o desaparecimento de orientações e menções à língua nos documentos oficiais, como é o caso da BNCC.

2.2 O ANTES E O AGORA DOS MÉTODOS E ABORDAGENS DO ENSINO DE LE

A aprendizagem de outras línguas não é algo atual, é uma necessidade humana e aconteceu de forma natural desde os primórdios da sociedade com as interações entre diferentes povos/culturas por razões diplomáticas, comerciais ou militares. Sendo assim, pensar retrospectivamente sobre o ensino de línguas estrangeiras no mundo significa voltar-se a um período que corresponde a mais de 5.000 anos de história no mundo, que segundo Germain (1993) inicia-se por volta dos anos 3.000 na Suméria, onde os invasores acadianos aprenderam a língua dos nativos da região a fim de ter acesso às informações e cultura dos aborígenes da região. Conforme o autor, a historicidade do ensino de línguas estrangeiras no mundo se divide em cinco períodos como mostra-nos o infográfico que segue:

Figura 1 – Gênese do ensino de língua estrangeira no mundo



Fonte: Germain (1993).

Deparam-se, do primeiro ao quarto período, com a aprendizagem de línguas estrangeiras com fins práticos e imediatos, cujos objetivos eram diversos e consonantes ao contexto e necessidades sociopolíticas da época. No primeiro momento, aprender a língua do outro tinha como finalidade a promoção social, a dominação de outros povos através do acesso à cultura e à religião. Esse cenário foi mudando ao passar do tempo; no terceiro período, por exemplo, o ensino de língua estrangeira visualizava a instrução, era sinônimo de erudição. Toda pessoa culta dominava tanto o latim quanto o grego, línguas francas da época. Contudo, com a perda de prestígio do latim já nas últimas décadas da Idade Média, em razão do fim do Império Romano e da fundação dos Estados políticos no velho mundo, as línguas nacionais ganharam espaço e tornaram-se cada vez mais importantes, desfrutando do status de línguas de comunicação e objeto de aprendizagem escolar.

É nesse cenário que surge a primeira abordagem do ensino de línguas, que recebe as denominações de Gramática-tradução, método tradicional ou clássico. Os aprendizes, neste período, estudaram as línguas clássicas em seus idiomas através de frases que desconsideravam as questões pragmáticas, culturais e contextuais do processo de comunicação. A tentativa de ensino de línguas vivas nos mesmos moldes do ensino das línguas mortas a partir desse modelo fracassa e outros são formulados.

A busca por um método eficaz que possibilitasse o ensino de qualquer língua a um falante de qualquer língua-mãe acarretou na formulação de vários métodos e abordagens que, segundo Sánchez (2009), a busca por um método mágico, “*el ‘santo grial’ de la docencia y aprendizaje*” (p. 13), sempre fez parte do transcurso da história do ensino de línguas a partir do desenvolvimento de um novo método que se baseava numa nova concepção de língua, ensino e aprendizagem ou, em determinados casos, a partir do aperfeiçoamento de outros já existentes, como é o caso das abordagens mais recentes.

Sánchez (2009) ao estudar o último centenário do ensino de línguas estrangeiras, corroborando com os estudos do último período da classificação de Germain (1993), lista mais de vinte métodos/abordagens que considerou mais relevantes, os quais se centram nos mais diferentes aspectos como podemos visualizar no seguinte quadro-síntese:

Quadro 1- Quadro-síntese dos principais métodos dos últimos cem anos.

ASPECTO CENTRAL	MÉTODOS
Estrutura	método tradicional método indireto método direto método áudio-oral método situacional método estruturo-global-audiovisual
Comunicação	método nocio-funcional método comunicativo método natural método por tarefas método baseado no conteúdo
Estrutura cognitiva	método cognitivo
Humanismo	método baseado na sugestopedia e sugestologia método da resposta física total método do silêncio método comunitário método baseado nas Inteligências Múltiplas método da linguagem como um todo indivisível
Léxico	método léxico método das mil palavras
Competências linguísticas	método baseado em competências linguísticas
Língua e cultura	enfoque cultural
Pluralidade	método integral
Novas tecnologias	método baseado nas novas tecnologias
	método de aprendizagem durante o sono (hipnopedia)* método de Vaughan*

*são considerados métodos marginais.

Fonte: Sánchez (2009)⁵.

Enquanto alguns métodos/abordagens nos causam estranhamento por terem sido aplicados em contextos específicos e de pouca divulgação, outros são bem conhecidos e independentemente do período de seu auge ainda são usados.

Esta multiplicidade de abordagens no campo do ensino de línguas deveu- se não só ao desenvolvimento da Linguística como cita Couto (2016), mas também a difusão de teorias de outras áreas, sobretudo, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, entre outras ciências e disciplinas, as quais se fundamentam em uma determinada ideia que advém de novas descobertas e rompe, de certa maneira, com o pensamento anterior. Assim, “*un nuevo ideario se erige sobre el cadáver de otro, denigrado sin piedad y relegado al abandono*” (SÁNCHEZ, 2009, p. 14).

⁵ Tradução dos termos realizados pelo autor.

A volatilidade em que se dá o nascimento ou mortalidade⁶ de uma abordagem corresponde a dois fatores, segundo Sánchez (2009), a saber: (i) a frustração dos estudantes e (ii) a crença de que para aprender uma língua é necessário seguir um método específico. Ambos os fatores não consideram a complexidade do ensino de língua e a impossibilidade de solucionar os problemas em sua totalidade. De acordo com Sánchez (2009) a forma como se dá a sucessão de novos métodos/abordagens busca responder à necessidade inata do ser humano de adequar-se às novas circunstâncias e situações. Esse ecletismo metodológico leva à inexistência de um caminho global e único para aprendizagem de uma língua.

Em face disso, propõem-se, a partir dos anos 70 e 80, novas perspectivas metodológicas que consideram a complexidade, o dinamismo e a fragmentação dos sujeitos que compõem a sociedade. Tal visão, fruto da concepção pós-moderna, produz significativas mudanças e gera uma nova ordem mundial na construção de conhecimento, capazes de adaptar-se às diferentes situações de ensino-aprendizado com as quais nos deparamos.

A nova ordem mundial, influenciada pela globalização, trouxe consigo novas necessidades e demandas sociais que reverberaram, sobretudo, no âmbito educacional que já vinha contribuindo substancialmente através do fazer científico à sociedade. Neste cenário, portanto, os participantes do processo de ensino-aprendizagem (professor, aluno), os recursos (material didático, espaço físico) e currículo desempenham papéis importantes e, inclusive, assumindo novos papéis e objetivos dentro do processo.

O professor passa de transmissor de informações para mediador do processo de ensino-aprendizagem, o qual lhe caberá tomar decisões, escolher materiais e métodos específicos que levem em consideração as características coletivas e individuais do corpo discente. O aluno sai de uma posição passiva, de receptor de informações, para uma posição mais ativa, crítica e engajada, a qual lhe convirá desenvolver-se linguisticamente e socialmente. Por outro lado, os recursos devem ser avaliados, adaptados e aperfeiçoados levando em consideração o grupo para que se alcance os objetivos esperados. Tanto os materiais didáticos quanto o espaço físico já possuem características e funções engessadas na nossa cultura e, muitas das vezes, não são objetos de discussão e reflexão. Nessa mesma perspectiva está o currículo escolar que por vezes é tratado como bíblia.

⁶ Embora não esteja de acordo com o termo mortalidade, por entender que nenhum método termina em sua totalidade, opto por deixar o termo usado pelo próprio autor.

Hoje, na prática, a atuação do mediador é fundamental para essa reinvenção do ensino, que não se trata apenas repassar os conteúdos formais das áreas, mas, sobretudo, da sua função social, movendo, assim, saberes técnicos e didáticos.

Neste sentido, os últimos documentos que regem o ensino das línguas inglesa e espanhola, as OCEM, e inglesa, a BNCC, na educação básica brasileira ressignificam a relação entre sistema linguístico, falante e contexto discursivo. Conforme a BNCC o ensino de língua inglesa:

Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. (BRASIL, p. 485)

Tal visão dialoga em certa medida com a proposta nas OCEM para o ensino de Espanhol que afirma que é necessário desenvolver as competências (inter)pluricultural, comunicativa e as destrezas de produção e expressão oral e escrita num contato *face-to-face* ou mediada por tecnologia, visando conscientizar e formar cidadãos ativos e engajados.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 LETRAMENTO(S), MULTILETRAMENTOS, LETRAMENTO VISUAL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS CONCEITOS

Os estudos do Letramento e os seus desdobramentos são recentes no Brasil, inclusive, o uso da própria palavra letramento. Segundo Soares (1998) essa palavra começa a integrar o vocabulário brasileiro a partir da segunda metade dos anos 80 através de estudos realizados no campo da educação linguística. É uma tradução do termo inglês *literacy*⁷, que, por sua vez, tem origem do latim *littera* e se refere à letra. Segundo Soares (2003, p. 07) o seu uso emerge inicialmente nos Estados Unidos, no final dos anos 70, para fazer referência à falta de domínio das habilidades de leitura por parte dos jovens graduados na high school.

Kato em 1986⁸ e Tfouni em 1988⁹ são as primeiras pesquisadoras a incorporar essa palavra nas produções acadêmicas brasileiras. Kato (1986) problematizando os aspectos psicolinguísticos que atravessam o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita e Tfouni apontando a diferença entre alfabetização e letramento a partir de uma experiência com um grupo de adultos brasileiros não-alfabetizados. Tal posição adotada por Tfouni é de suma importância para os desdobramentos e entendimento do que é o Letramento na atualidade no contexto brasileiro que, até aquele momento, pela visão de Kato, tinha uma concepção semelhante à de alfabetização, onde o processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura era visto como a capacidade de decodificar sons, letras, sílabas, isto é, um olhar exclusivamente psicolinguístico. Dionísio (2007) destaca que as discussões sobre alfabetização versus letramento¹⁰ são locais, em seu país - Portugal, ainda que compartilhe o mesmo idioma o uso do conceito alfabetização é restrito a determinados contextos.

Ainda nos anos 90, Kleiman (1995) e Soares (1998) incitaram novas discussões e reflexões teóricas e metodológicas acerca do fenômeno Letramento, tendo como base os trabalhos de Street (2014). Tais reflexões, produto da “necessidade de reconhecer e nomear

⁷ Vale ressaltar que esse termo também pode ser traduzido como “alfabetização”. Não é objetivo deste trabalho contrastar ambos os conceitos, pois segundo Soares (2003) acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos.

⁸ Cf. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.

⁹ Cf. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.

¹⁰ Em Portugal usa-se o termo *literacia*, também encontrado em alguns textos brasileiros.

práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2003, p. 06), permitem compreender o processo de aprendizagem da leitura e escrita por meio de lentes que consideram também os aspectos externos ao sistema e não apenas o (re)conhecimento e desenvolvimento da consciência fonológica, como apontava os estudos de Kato (1986), uma vez que, como defende Dionísio (2007) Letramento é uma prática social que não tem, necessariamente, relação com a escola, envolve texto, leitura e escrita de diversos domínios e linguagens, portanto, é necessário reconhecê-lo como um conceito plural.

Em face disso, muitos são os estudos nacionais e internacionais que têm colaborado para a ampliação do entendimento do conceito no campo da Educação e das Ciências Humanas. Assim, o letramento tem-se tornado cada vez mais presente nas pesquisas que envolvem o ensino, principalmente, de línguas, em razão da sua origem que sempre esteve atrelada ao desenvolvimento/uso da escrita nas várias esferas da sociedade e por ser objeto de estudo não só, mas, principalmente, das Ciências da Linguagem.

Street (2014), um dos primeiros defensores dessa nova roupagem, opondo-se ao entendimento primário de letramento, define que há dois modelos: um autônomo, focado nos aspectos psicologizados, o qual privilegia as habilidades cognitivas e concebe o processo de leitura/escrita como neutro, sem considerar os aspectos sócio-históricos que circunscrevem o uso da escrita (KLEIMAN, 2003; STREET, 2014) e, em sua oposição, o modelo ideológico, que se trata de um continuum do uso da leitura/escrita concebido num espaço-temporal específicos; segundo Kleiman (2003), são práticas ligadas à cultura e às estruturas de poder da sociedade.

Embora o modelo autônomo seja predominante nas instituições, denominadas por Street de agência, o modelo ideológico admite uma pluralidade de práticas que valorizam o contexto de produção. Esse entendimento advoga a ruptura da natureza tradicional do letramento e ampliação das discussões e reflexões metodológicas e tem sua origem nos Novos Estudos de Letramentos. Nessa perspectiva, Letramento é um acontecimento complexo e amplo que envolve práticas situadas relacionadas à escrita que extrapolam a visão psicologizada e associacionista do processo de aprendizagem do sistema simbólico de representação.

A heterogeneidade sugerida pelo modelo ideológico aponta um entendimento mais amplo do fenômeno. Nesse sentido, Street (2014) e autores que compartilham do mesmo arcabouço teórico, como a Dionísio (2007), afirmam que devemos falar em letramentos, no

plural, tendo em vista que as práticas sociais envolvendo a escrita são diversas e são singulares às comunidades e/ou grupos sociais em que estão associadas. A partir de então, novos conceitos do campo dos letramentos emergem a fim de dar conta das necessidades que surgem.

Letramentos múltiplos, multiletramentos, letramento visual, letramento crítico, letramento digital, letramento impresso, entre outros, são termos que partilham da concepção de letramento como prática social e integram os novos estudos. Essa diversidade de conceitos acarreta desdobramentos importantes que ampliam a concepção inicial desvelando o caráter multifacetado do fenômeno.

Assim, a partir dessa profusão de conceitos é possível pensar no fenômeno considerando contextos ou comunidades não grafocêntricas, como é o caso de algumas comunidades indígenas no Brasil e no mundo, ou em contextos em que o código verbal não é predominante, considerando, assim, a multiplicidades de linguagens, modos ou semioses que interpelam o processo de compreensão, produção e ação do sujeito. Convém ressaltar que há estudiosos, como Geraldi (2011), que criticam essa ampliação do conceito Letramento, por entenderem que há uma gaseificação do conceito, em outras palavras, segundo o autor “preenche tudo e nada ao mesmo tempo, o que o tornaria desnecessário”, contudo, não é objetivo deste texto discutir essa questão, uma vez que se entende que qualquer abordagem focará, por necessidade, numa forma de pensar um fenômeno em detrimento de outras perspectivas.

Nesta seara, de forma sistemática e grosso modo, pode-se afirmar que ao longo dos estudos que envolvem o fenômeno do Letramento há uma dicotomia entre a esfera que o considera desde uma perspectiva mais psicologizada, enquanto competência cognitiva e a que o considera desde uma perspectiva mais social, enquanto uma prática social. Portanto, o seu entendimento resulta em uma tarefa árdua, já que tanto uma perspectiva como outra abarcam situações concretas do uso da leitura e da escrita, algumas que exigem instrução e outras não.

A comunicação não monomodal transcende a modalidade escrita da língua(gem). Há, então, novas composições no/do evento comunicativo advindas das múltiplas formas da língua(gem): gestual, oral, visual, escrita. Assim, segundo Baptista (2016) é necessário deslocar-se o foco monomodal e monolíngue para o multimodal, caracterizado como multilíngüístico e multissemiótico, pois tal deslocamento torna-se necessário, tendo em vista o acesso pelos sujeitos a um universo diversificado de práticas discursivas materializadas nas

sociedades contemporâneas e orientado para a formação de um leitor crítico, sintonizado com as demandas comunicativas e interacionais atuais (p. 65).

Portanto, além de considerar a existência de múltiplos letramentos é necessário romper com o que está cristalizado na sociedade, a fim de transformar e analisar criticamente, reconhecer as diversas tecnologias, criar sentidos e transformar. Nesta direção, professores e pesquisadores¹¹ oriundos de países marcados por conflitos culturais e preocupados com os impactos das mudanças tecnológicas nas práticas letradas, em 1996, reuniram-se na cidade de New London nos Estados Unidos e publicaram o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures*, que propunha uma prática pedagógica que suplantasse as práticas tradicionais e abarcasse a multiplicidade cultural e semiótica.

Para abranger essas dimensões, “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos” (ROJO, 2012, p.13) o grupo cunhou um novo termo que passou a fazer parte dos Estudo do Letramento: os multiletramentos.

Cabe ressaltar que tal discussão surgiu a partir da diversidade cultural e linguística – salas de aulas com pessoas de diversas partes do mundo – que contrastava nos espaços formais de educação nos Estados Unidos e com a evolução das novas tecnologias da comunicação que, indubitavelmente, afetava a vida pessoal e profissional dos sujeitos e requeria novas práticas e compreensão.

Segundo Rojo (2012), os multiletramentos são interativos/colaborativos, transgridem as relações de poder estabelecidas e são híbridos, fronteiraços e mestiços de linguagens, modos e/ou culturas. Assim sendo, apenas reconhecer a multiplicidade e variedade de práticas letradas na sociedade não basta, pois

vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (p. 27)

O *Grupo de New London*, como ficaram conhecidos, propôs alguns princípios para o encaminhamento de uma pedagogia dos multiletramentos, em vistas de que era necessário incluir no currículo a diversidade já presente nas salas de aula.

¹¹ Formado por Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

Figura 2- Diagrama proposto pelo Grupo New London



Fonte: Rojo (2012) *apud* DECS e UniSA (2006).

Esse diagrama, de hierarquia linear, ilustra tais princípios. O grupo entende que a escola tem papel importante no desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos e que é necessário redesenhar o processo de ensino- aprendizagem levando em consideração os quatro quadrantes que se interpelam.

É necessário desenvolver a competência técnica e o conhecimento prático (usuário funcional), isto é, saber operar a metalinguagem para criar sentido e não apenas consumir (criador de sentidos) a partir de uma posição crítica (analista crítica), uma vez que tudo que é dito é fruto de uma seleção prévia que está dentro de um contexto sócio-histórico-cultural e que o não-dito também significa, a fim de que possa usar o que foi aprendido para criar novas práticas e relações sociais (transformador).

Alguns gestos pedagógicos correspondentes a esses princípios também foram explicitados: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformadora (ROJO, 2012, p. 29-30). Para os pesquisadores, a prática situada remete a um projeto de imersão que considere a realidade que circunscreve o aprendiz para que ele possa consciente e sistematicamente analisar as práticas que fazem no seu dia a dia (instrução aberta). Já o enquadramento crítico corresponde a interpretação dos contextos sócio- histórico-culturais de circulação, recepção e produção dos discursos, visando uma prática que transforme e transgrida o cristalizado socialmente.

Nesse sentido, o conceito multiletramentos está diretamente atrelado às novas tecnologias, que vêm sendo associadas a significativas mudanças não só no ensino de

línguas, mas também nas demais áreas da educação e na sociedade. A agenda transformativa dos multiletramentos objetiva, entre outras coisas, redesenhar as práticas pedagógicas e o futuro dos alunos. As relações sociais na contemporaneidade estão/são mediadas por textos de diferentes modos e semioses.

Na educação, destaca Selwyn (2011 *apud* DUDENEY; HOCKLY & PEGRUM, 2016), a incorporação das tecnologias digitais deu-se por imperativos internos e externos. Os imperativos internos referem-se aos benefícios que podem oferecer no ambiente formal de ensino, tanto no apoio do trabalho docente como no processo de aquisição/desenvolvimento de conhecimento por parte dos aprendizes. Por outro lado, os imperativos externos dizem respeito à necessidade de preparar os alunos para a vida social, laboral e a cidadania num mundo conectado. Os autores apontam que são esses os motivos que dão suporte às mudanças curriculares e colocam em evidência necessidades que outrora não faziam parte do cenário educacional.

As OCEM (BRASIL, 2006) propõem uma reflexão acerca da função do processo de ensino e aprendizagem de LE no ensino médio. Para tanto, no documento são discutidas questões de cunho operacional e cultural que levam ao desenvolvimento da cidadania. Diferente dos cursos livres de idiomas, os núcleos de línguas geridos pelo Estado¹² e a educação básica têm como norte formar cidadãos. Desta forma, emergem as discussões sobre como os Letramentos, Multiletramentos e Multimodalidades podem contribuir nesse processo formativo, uma vez que se pautam no rompimento dos métodos tradicionais de ensino e buscam explorar as questões globais¹³.

Diante das necessidades e recursos multissemióticos “passa a ser difícil sustentar um ensino em termos de ‘quatro habilidades’, também passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática.” (BRASIL, 2006, p. 107) e, portanto, a heterogeneidade da língua(gem) e cultura resulta também na multiplicidade de saberes e conhecimentos presentes nas práticas socioculturais que devem ser consideradas, pois “em vez de preparar um aprendiz para o momento presente, o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos visa a prepará-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas” (BRASIL, 2006, p. 109).

¹² Em alguns estados brasileiros há núcleos ou centros de idiomas gerenciados pelo governo, como é o caso de Pernambuco que, através dos NEL (Núcleo de Estudos de Línguas), oferece à comunidade cursos de línguas ministrados por professores do quadro efetivo ou temporário da Secretária de Educação do Estado.

¹³ Acrônimo formado a partir das palavras: global e local, faz referência a fatores tanto globais como locais.

Deste modo, a equivalência de que ensino de LE no Brasil é igual ao ensino de gramática (CELADA, 2013) não se sustenta nos dias de hoje. O ensino de LE sinaliza propósitos formativos mais inclusivos, que se afastam da do ensino puramente gramatical que resulta em exclusão (BRASIL, 2006). Não diferente deste cenário, a BNCC (BRASIL, 2017) explicita a necessidade de uma formação na área de linguagens que possibilite ao aluno interagir com práticas de língua(gem) em diferentes modalidades levando em consideração o contexto de compreensão, produção e circulação do texto, bem como compreender a diversidade cultural e artística como construções sociais e culturais. Isso permite aos aprendizes e professores um (re)dimensionamento do *modus vivendi*. A escola como locus de interação e de acesso ao conhecimento do outro/cultura deve ser sensível a tais configurações.

Sob a perspectiva sociocultural da educação desenvolveu-se uma visão mais estruturada que visualiza a prática. Um modelo tridimensional dos multiletramentos que integra as dimensões operacional, cultural e crítica (LANKSHEAR, SNYDER & GREEN, 2000 apud ROSA, 2016). Para os autores, a dimensão operacional envolve o processo de (de)codificação, foca-se, portanto, no código, suas características formais e funções. A dimensão cultural, por sua vez, envolve o processo interpretativo e produção de sentidos em determinadas práticas. Já a crítica está relacionada à atuação e engajamento do sujeito no meio social a fim de questionar e (re)construir nossas perspectivas. Todas as dimensões são compreendidas como uma prática simultânea e trazem em si aspectos da linguagem, do contexto e dos sentidos.

A noção de multiletramentos permite a construção de sentidos a partir de múltiplos textos que de forma multimodal possibilitam aprendizagens significativas para o presente e o futuro. A compreensão e o uso das múltiplas semioses permitem que o sujeito se torne multiletrado, isto é, capaz de construir sentidos a partir de diversos aspectos, tais como linguísticos, gestuais, auditivas, visuais.

Crisafulli (2007) aponta que “desde a pré-história, as imagens fizeram parte das relações entre os homens e, mesmo após a invenção da escrita, continuaram a ser fundamentais na comunicação humana”. Krees e Van Leeuwen (2006) destacam que o alfabeto, tal como conhecemos, é produto de um longo processo de evolução de imagens. Corroborando com as afirmações Relano (1949, p. 15) afirma que

desde los albores de su existencia ha sentido el hombre una acusada inclinación a expresar en forma gráfica sus impresiones e ideas. [...] los conceptos de dibujo y escritura se funden en uno solo entre los primeros

*hombres, como ocurre ahora también con nuestros niños y aun en cierto modo entre adultos carentes de instrucción*¹⁴

Portanto, se antes, quando a sociedade convivia com modos mais primitivos de relações, a comunicação perpassa o aspecto visual, hoje, com o advento das novas tecnologias digitais da comunicação, o visual é onipresente na vida do ser humano (COPE, KALANTZIS, 2009). Estamos imersos por textos, entendendo como eventos comunicativos, pictóricos que fazem parte do nosso dia a dia e têm diversas funções: informar, persuadir, ilustrar, sensibilizar, dentre outras.

Rojo (2012) afirma que os textos contemporâneos, caracterizados pelo cruzamento de muitas linguagens, exigem-nos capacidades e práticas de compreensão e produção para cada uma delas para fazer significar. Até pouco tempo as sociedades ocidentais se debruçaram em dicotomizar a comunicação apenas em oral e escrito, embora as imagens já existissem e o modo visual estivesse presente nas nossas relações desde a pré-história. Hoje tendo uma visão mais ampla do processo comunicativo percebe-se cada vez mais a importância do visual e/ou combinação de aspectos para a compreensão/produção de sentido, ainda que algumas agências de letramentos adotem uma posição mais purista. Desta forma, de acordo com Cope e Kalantzis (2009) após mais de quinhentos anos em que texto escrito era uma fonte inquestionável de conhecimento, surgiram formas visuais de representação que forneceram à visualidade um status significativo e, atualmente, as mídias digitais potencializam a sua função e presença.

Cope e Kalantzis (2009) corroborando com Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam que as instituições de ensino formal ainda privilegiam a linguagem escrita em detrimento da linguagem visual até mesmo nas atividades de compreensão/produção de texto. No entanto, *“proficiency with words and numbers is insufficient and must be supplemented with additional basic skills as new and emerging technologies permeate activities of daily living”* (STOKES, 2002, p. 11)¹⁵. Ademais, segundo a autora *“If visual literacy is regarded as a language, then there is a need to know how to communicate using this language, which includes being alert to visual messages and critically reading or viewing images as the*

¹⁴ Desde o início de sua existência, o homem sentiu uma tendência marcada para expressar suas impressões e ideias de forma gráfica. [...] Os conceitos de desenho e escrita fundem-se entre os primeiros homens, como agora também é o caso com nossos filhos e até mesmo entre adultos carentes de educação formal. (tradução própria)

¹⁵ A proficiência em palavras e números é insuficiente e deve ser complementada com habilidades básicas adicionais, uma vez que as novas e emergentes tecnologias permeiam as atividades da vida cotidiana. (tradução própria)

language of the messages” (p.12)¹⁶. Afinal, as representações visuais não se prestam apenas à comunicação objetiva, igual às construções verbais significam conceitos, metáforas, implícitos, inferências.

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de falarmos em letramento visual. As imagens, sejam elas estáticas ou em movimento, constroem significados e, conseqüentemente, estão presentes em todas as esferas sociais. Stockes (2002) entende o letramento visual como a habilidade de ler, interpretar, compreender e transformar informações apresentadas em imagens. Ademais, “*visual literacy, like language literacy, is culturally specific although there are universal symbols or visual images that are globally understood*”(p.12-13)¹⁷, corroborando com o pensamento de Kress e Van Leeuwen (2006, p. 04) “*this means, first of all, that it is not a ‘universal’ grammar. Visual language is not – despite assumptions to the contrary – transparent and universally understood; it is culturally specific*”¹⁸.

As imagens, assim como outros sistemas de representação simbólica, só depreendem significados quando consumidas e interpretadas criticamente dentro de um contexto sócio-histórico-cultural. São expressões de valores, culturas, crenças e opiniões de uma sociedade e, muitas vezes, de um corte temporal. Há imagens que compartilham maior sentido comum, como as fotos eternizadas do grupo musical inglês The Beatles tirada pelo fotógrafo Iain Macmillan em 1969 e a feita pelo fotógrafo Nick Ut em 1972 na Guerra do Vietnam ou imagens globalmente compreendidas como o caso dos sinais de trânsito. Em contrapartida, outras exigem uma maior familiaridade com o contexto social ou de uso, como é o caso dos famosos ideogramas usados nas redes sociais e mídias eletrônicas ou de metáforas visuais.

Diante disso, entende-se neste trabalho como letramento visual o conjunto de conhecimento e habilidades necessárias que permitam a participação plena e ativa do indivíduo na sociedade por meio do código visual.

Tomando como referência os estudos de Halliday, o qual afirma que “*grammar goes beyond formal rules of correctness. It is a means of representing patterns of experience. It enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience*

¹⁶ Se o letramento visual é considerado uma forma de expressa-se, então há a necessidade de saber se comunicar usando essa linguagem, o que inclui estar alerta às mensagens visuais e ler criticamente ou ver imagens como a linguagem das mensagens. (tradução própria)

¹⁷ O letramento visual, assim como o letramento linguística, é culturalmente específico, embora existam símbolos universais ou imagens visuais que são globalmente compreendidas. (tradução própria)

¹⁸ isso significa, em primeiro lugar, que não é uma gramática "universal". A linguagem visual não é - apesar das suposições do contrário - transparente e universalmente compreendida; é culturalmente específica. (tradução própria)

of what goes on around them and inside them” (1985 *apud* KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, p. 02)¹⁹, os autores reforçam a ideia de que as estruturas visuais permeiam o nosso cotidiano e apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social e que ser letrado visualmente será questão de sobrevivência, em especial, no âmbito laboral. Assim, pensando na leitura profícua de imagens Kress e Van Leeuwen, com a finalidade de criar ferramentas para a análise e compreensão do texto visual sistematizam uma gramática, a Gramática do Design Visual (GDV), que descreve a regularidade do modo que os elementos (pessoas, objetos, lugares) estão dispostos e combinam visualmente na produção de significado.

Entender, então, que os textos são multimodais resulta em reconhecer que os diversos modos semióticos que o compõe são independentes na produção de significado (STOKES, 2002; KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; ROJO, 2012), embora em algumas situações, quando no mesmo espaço discursivo, palavra e imagem possam se complementar. Entretanto, é necessário compreendê-las dentro de seus próprios domínios, tendo em conta que não se trata de uma equivalência ou adaptação por serem sistemas diferentes de representação e comunicação.

Em alguns gêneros, principalmente, os da esfera publicitária, as imagens sempre ocuparam lugar de privilégio e (in)conscientemente contribuem na construção de significado. Em contrapartida, no âmbito educacional e mais especificamente no ensino de línguas, as imagens embora presentes, até recentemente eram tidas como meros anexos. Com o desenvolvimento das novas tecnologias digitais da informação, as questões mercadológicas e necessidades socioculturais esse cenário mudou (COPE, KALANTZIS, 2009).

Embora o uso das imagens e de suas potencialidades como ferramenta pedagógica seja mais contemporânea, de acordo com Romo (2014), a sua presença no ensino remonta ao século XVII, quando Comenius as incluiu em seu livro. No contexto do ensino de idiomas, as representações imagéticas acompanharam o percurso da evolução dos métodos de ensino-aprendizagem de línguas e, também, a transformação da sociedade. Nos primeiros métodos, de cunho estrutural, as imagens apareciam mais com uma função figurativa ou nem apareciam, já que não precisavam delas para perfazer o propósito central do ensino, como aponta Romo (2014, p. 4-5)

¹⁹ a gramática vai além das regras formais de correção. É um meio de representar padrões de experiência. Permite que os seres humanos construam uma imagem mental da realidade, para dar sentido à sua experiência do que acontece ao seu redor e dentro deles. (tradução própria)

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, lo cierto es que los primeros enfoques de enseñanza ni siquiera contemplaban la inclusión de imágenes en sus manuales (los métodos gramaticales y de traducción directa), ya que no precisaban de ellas para cumplir sus objetivos: la traducción de textos y el conocimiento de reglas gramaticales [...] Posteriormente, [...] los “métodos naturales”-incluyendo el Método Directo- recurrieron al uso de ayudas visuales – imágenes (murales, tarjetas ilustradas, etc.), mímica y realia– como principal medio de transmitir significados sin recurrir a la traducción²⁰

Na realidade, a presença das imagens no ensino de línguas oscila, como um pêndulo, de um lado a língua e do outro as necessidades metodológicas. Nos métodos cuja base era condutivista, por exemplo, como usavam a imitação e a repetição como mecanismo para aprender hábitos linguísticos novos não viam nas imagens uma potencialidade e quando as usavam desempenham a mesma função de outrora. Todavia, com os métodos orientados à comunicação, as imagens tiveram uma presença mais significativa no processo de aprendizagem. Não à toa, ao passar dos anos, os materiais didáticos apresentam-se mais ricos e diversos visualmente. Cone (1982) citado por Romo (2014) argumenta que o material visual possui duas razões para estar envolvido no ensino. Por um lado, que contribuem efetivamente na realização de qualquer atividade, dado o poder de aclarar questões nebulosas, podendo ser útil tanto para o ensino de vocabulário quanto para o ensino da gramática. Por outro lado, ajudam na motivação dos estudantes.

Nesse contexto, Romo (2014) propõe uma classificação das imagens no âmbito pedagógico conforme a sua função comunicativa. Segundo o autor, elas podem desempenhar as funções: figurativa, decorativa, associativa, organizativa, de complemento visual e metalinguística. Tal enquadramento, ajuda-nos, enquanto professores, a repensar no trabalho pedagógico e lugar que pode ser ocupado pelas imagens.

As imagens figurativas são aquelas que representam fidedignamente a realidade, em geral, são as usadas para representar objetos e ações. São traduções visuais autênticas do verbal. As decorativas tratam de dar vida às páginas, tem fim mais comercial e segundo Romo (2014, p. 11) “*lo cierto es que imaginar los manuales sin este tipo de imágenes resultaría en documentos toscos y fríos con apariencia de inaccesibilidad*”.²¹ Já as

²⁰ “Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, a verdade é que os primeiros enfoques de ensino não incluíam as imagens em seus manuais (os métodos gramaticais e de tradução direta), já que não precisavam delas para cumprir os seus objetivos: a tradução de texto e o conhecimento das normas gramaticais [...] Posteriormente, [...], os “métodos naturais”- incluindo o Método Direto-, recorreram ao uso de aportes visuais – imagens (murais, cartões ilustrados, etc), mímica e realia- como principal meio de transmissão de significado sem recorrer à tradução.” (tradução própria)

²¹ Na verdade, é que imaginar os manuais sem este tipo de imagens resultaria em documentos arcaicos com aspecto de inacessibilidade” (tradução própria)

associativas sempre, como a nomenclatura já explícita, trata de associar imagem-informação verbal, seja por meio de quadros, destaques, cores ou ícones. Na mesma perspectiva, mais como forma de hierarquizar as informações através de gráficos, tabelas, linhas do tempo, são as imagens organizativas. As imagens de complemento visual têm como objetivo facilitar a compreensão de um texto, em geral, são fotos ou ilustrações e tem valor afetivo. Já as imagens metalinguísticas são aquelas usadas para representar conceitos linguísticos. Atualmente tais materialidades aparecem distribuídas ao longo dos livros didáticos e distribuídas em diferentes gêneros textuais.

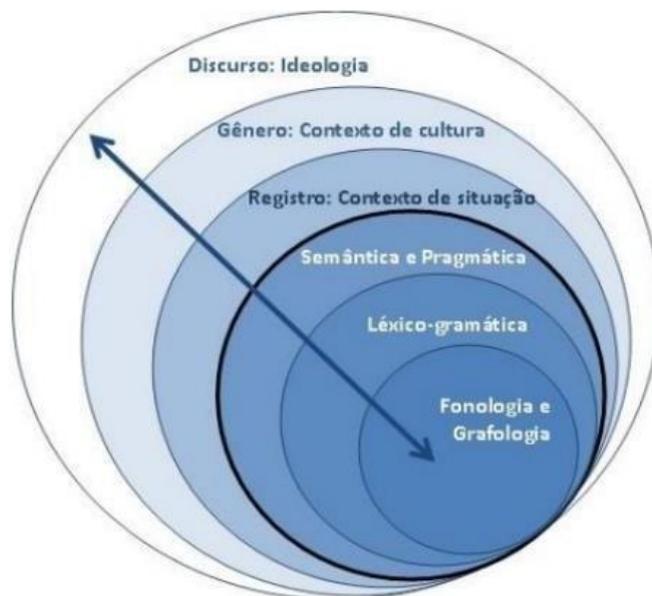
Portanto, em vistas de que as materialidades visuais ocupam um importante papel na sociedade, Kress e Van Leeuwen, em 1996, asseveram a necessidade de um letramento visual por meio do livro “Reading images: the grammar of visual design”, o qual descreve e aponta regularidades numa série de imagens que contribuem para a construção de sentidos. Reforçando, então, a ideia de que as imagens representam sistemas diferentes e autônomos de modo verbal dentro de uma estrutura sociocultural. Neste sentido, ser letrado visualmente no século XXI é questão de sobrevivência, pois o domínio da comunicação visual é fulcral nas diversas práticas sociais (STOCKES, 2002; KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; COPE, KALANTZIS, 2009).

3.2 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

A Gramática do Design Visual (GDV), partindo do pensamento funcionalista da Linguística Sistêmico-Funcional, fundamenta-se no princípio de que, como a linguagem verbal, o meio visual possui sua própria sintaxe para comunicar. Assim, sistematiza teórica e metodologicamente a análise de textos não verbais, expandindo o que propõe Halliday (1985) em sua teoria. Os textos multimodais (estáticos ou não) podem e devem ser analisados levando em consideração os seus próprios elementos. Halliday (1985) ao afirmar que a gramática vai além das regras formais e é um meio de representação da experiência humana, entende a linguagem numa perspectiva sociocultural que transcende a concepção de gramática normativa que ocupou lugar de destaque por anos no ensino de línguas.

A gramática, portanto, é um meio de representar as práticas sociais através de “sistemas semióticos complexos que contém vários níveis ou estratos” (HALLIDAY, MATHIESSEEN, 2004, p. 24 *apud* KUMMER, 2015, 2015, p. 34) que vai do mais concreto e imediato ao mais abstrato. Como aponta-nos Kummer (2019):

Figura 3 - Estratificação do plano comunicativo



Fonte: Kummer (2019, p. 48).

Kummer (2019) afirma que os níveis grafo-fonológico, léxico-gramatical e semântico-pragmático são mais concretos, já os níveis de registro e contexto são níveis intermediários e o nível do discurso o mais abstrato, uma vez que colocam em evidência temas como representações, ideologia e poder.

Kress e Van Leeuwen (2006) propõem descrever o campo do visual nos seus domínios linguísticos considerando as suas peculiaridades, uma vez que os textos visuais/elementos são independentes na/para construção de significado tendo ou não relação com o texto verbal.

Além da análise, os aportes da GDV contribuem para que os sujeitos não sejam apenas consumidores, senão, também, produtores de textos visuais, visualizando o desenvolvimento do domínio do código visual tanto na leitura, interpretação como na produção. A GDV, diferente da gramática normativa, não se refere a um estado estático e desvinculado da prática. As pessoas, lugares, objetos e discursos são representados combinados ou não e produzem sentidos e, assim como a palavra, está no domínio da ideologia (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006). Tal concepção corrobora com o entendimento sociocultural dos letramentos propostos por Lankshear, Snyder e Green, 2000 (apud ROSA, 2016).

Se o signo verbal se materializa através de elementos sintáticos, semânticos e lexicais; as imagens materializam-se por cores, posições, linhas, tamanhos, formas, ícones, ângulos e, também, discursos explícitos e implícitos através das escolhas dos elementos visuais representados. Assim, com a GDV a análise de verbo e substantivo dá lugar à análise de enquadramentos, cores e linhas (COPE, KALANTZIS, 2009). Kummer (2015; 2019) apresenta-nos, a partir da LSF (Linguística Sistêmico-Funcional) e da GDV, uma síntese das categorias de cada nível da linguagem tanto no âmbito verbal escrito quanto no visual.

Quadro 2 – Estratificação do plano comunicativo no âmbito verbal e visual.

Nível da Linguagem	ESCRITO	VISUAL
Discurso	Tipo de discursos Representações sociais Poder	Intertextualidade
Contexto de cultura: gênero	Propósito comunicativo Comunidade discursiva	Organização textual
Contexto de situação: registro	Campo Relação Modo	
Semântico-pragmático	Significados ideacionais Significados interpessoais Significados textuais	Significados representacionais Significados interativos Significados composicionais
Léxico-gramatical	Transitividade Lógica Modo Modalidade Tema- rema Tema ideacional Tema interpessoal Tema textual	Processos Participantes Circunstâncias Parataxe/Hipotaxe Contato Distância social Atitude Poder Modalidade Valores Molduragem Saliência
Grafologia/Fonologia/gráfico	Sistema de sons e de escrita (fonemas, letras, sílabas, palavras).	Sistema da imagem (cor, pixels, vetor, linha)

Fonte: adaptado de Kummer (2015, 2019).

Podemos perceber, assim, que os níveis mais concretos possuem diferenças, pois cada recurso semiótico possui estrutura própria para a produção de significado (KUMMER, 2015, 2019), isto é, possui a sua metalinguagem. Nos níveis intermediários e no abstrato há

uma aproximação nas categorias, visto que tanto o texto verbal como o visual só produzem significados se olharmos “como um todo para reconhecer, por exemplo, discursos ou visões de mundo imbricadas no texto, o gênero e sua organização retórica, que podem ser realizados por recursos verbais, visuais pela sua combinação ou ainda por outros recursos” (KUMMER, 2019, p. 52) e, portanto, vemos o seu contexto.

Em contexto de significação e uso, a GVD toma como base as metafunções hallidayanas: ideacional refere-se a maneira como representamos através da linguagem o mundo físico e mental; interpessoal focaliza nas relações estabelecidas entre as pessoas num contexto; textual está ligada a forma como se organiza a mensagem. Ocorrem simultaneamente e abarcam, na qualidade de metafunção, outras funções. Na GVD, elas são adaptadas e se convertem em representacional, interativa e composicional, respectivamente.

Afirma Kress e Van Leeuwen (2006) que código visual possui as suas próprias formas de representar uma ação, os participantes, os objetos e a sua relação com o mundo; abarca essa perspectiva a metafunção representacional, que se subdivide em estruturas narrativas, que enfatizam na ação dos participantes representados, ou conceituais, que indicam a relação entre participante e os seus atributos.

Já a função interacional se refere à forma de como se dá a relação entre observador (leitor) e elemento representado. Nesta função estabelece-se a intenção que o autor do texto teve ao escolher, por exemplo, representar um componente visual num ângulo e não em outro (distância social), num tipo de plano e não outro (perspectiva), a maneira como representou o olhar de um participante (contato) e qual o valor de verdade do representado a partir da iluminação, saturação, cores, profundidade, por exemplo, usados para compor a imagem.

A metafunção composicional está relacionada ao layout da imagem. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), qualquer modo semiótico deve ser capaz de criar complexos textos, com coesão internamente entre si e com o contexto. Assim, esta função focaliza nos elementos organizacionais e tem três elementos: valor da informação, saliência e estruturação. O primeiro abarca a disposição do representado, o segundo o que se destaca e o porquê e o terceiro, respectivamente, enfatiza a conexão entre os elementos destacados.

3.3 O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um dos mais antigos programas federais destinados à educação e consiste na avaliação, seleção e distribuição de LD para

escolas públicas. Este programa existe desde os anos 30 com o nome de Instituto Nacional do Livro, mas a partir dos anos 70 é que foi feito um investimento significativo na compra e distribuição, quando o Ministério da Educação (MEC) do Brasil assinou um acordo com o governo estadunidense através da Lei 5540/1968, o MEC-Usaid. A partir de então, os LD ganharam o status de bíblia na educação básica. Silva (2009, p. 39) aponta que a força que o LD possui "caso seja representada por imagens concretas, adquire o retrato de bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair", pois estrutura a ação pedagógica. Nesta perspectiva, Batista (2003, p. 28) citado por Rojo (2013, p. 167) afirma que o LD se tornou, sobretudo, uma ferramenta que influencia diretamente o trabalho pedagógico, determina o objetivo, define o currículo, concretiza abordagens metodológicas, portanto, é ele que organiza o cotidiano escolar.

Embora o PNLD exista desde a década de 30, é só a partir da edição de 2011 que o programa incluiu as línguas estrangeiras. Neste ano, foram incluídas obras destinadas aos últimos anos do ensino fundamental. Na edição do ano seguinte, as obras destinadas ao ensino médio foram incluídas. Dada a realidade do sistema educacional no Brasil, a inclusão das línguas estrangeiras no PNLD dá às línguas estrangeiras modernas um papel muito importante na educação básica, reconhecendo sua importância como componente curricular na educação dos estudantes.

Todos os materiais didáticos aprovados e posteriormente distribuídos pelo MEC através do PNLD às escolas públicas passam por um longo processo de avaliação que ocorre a cada três anos. Um comitê de especialistas selecionados é encarregado de analisar se os trabalhos atendem aos critérios gerais e específicos determinados pelo MEC através de edital e se eles estão de acordo com os documentos que orientam a educação básica.

O que vinha a representar uma conquista e avanço para os dois idiomas estrangeiros, inglês e espanhol, que compunham o programa. Hoje é sinônimo de descaso para uma das áreas, o espanhol. Tal situação se dá em razão das mudanças ocorridas pela última reforma do ensino médio. Assim, os LD analisados nesta investigação são os últimos aprovados pelo PNLD no que se refere ao campo de ensino da língua de Cervantes e quase todos os países que fazem fronteira com o território brasileiro.

Embora o idioma espanhol não esteja na grade curricular obrigatória do ensino médio a nível nacional, é possível que os livros aprovados ainda estejam nas estantes das bibliotecas, bem como seja o recurso disponível para aquelas instituições de ensino que

fazem parte de alguns estados que, por meio de leis estaduais, continuaram com o idioma na sua grade.

Ao longo do tempo, os LD passaram por transformações que os transformaram em verdadeiros exemplos de linguagem multimodal, devido à mudança de foco nas práticas de recepção e produção de textos. Mesmo assim, eles não perderam seu lugar de primazia como ferramenta de aprendizagem e, portanto, permaneceram "modernos", a fim de cumprir seu compromisso pedagógico e atender às exigências sociais e comerciais de cada época. Além do que, remetem à memória e à concepção de ensino e língua.

3.4 A LEITURA: O que é? Para que serve? Como se aprende?

Ao passar do tempo, as materialidades textuais sofreram (e vem sofrendo) transformações por questões, sobretudo, comerciais e comunicativas. Assim, acarretando, também, demandas no processo de consumo dessas. Hoje vivemos imersos em elementos imagéticos que acompanham, complementam o significado, organizam as informações ou simplesmente decoram os elementos verbais. Tais formas de expressão decorrem, sobretudo, da evolução das tecnologias digitais da comunicação e informação. Essa situação requer leitores proficientes e que saibam manejar o código usado para construir a informação. Neste contexto, a GDV, enquanto método, converte-se numa ferramenta que facilita a compreensão desse tipo de materialidade que circula de forma massiva na sociedade.

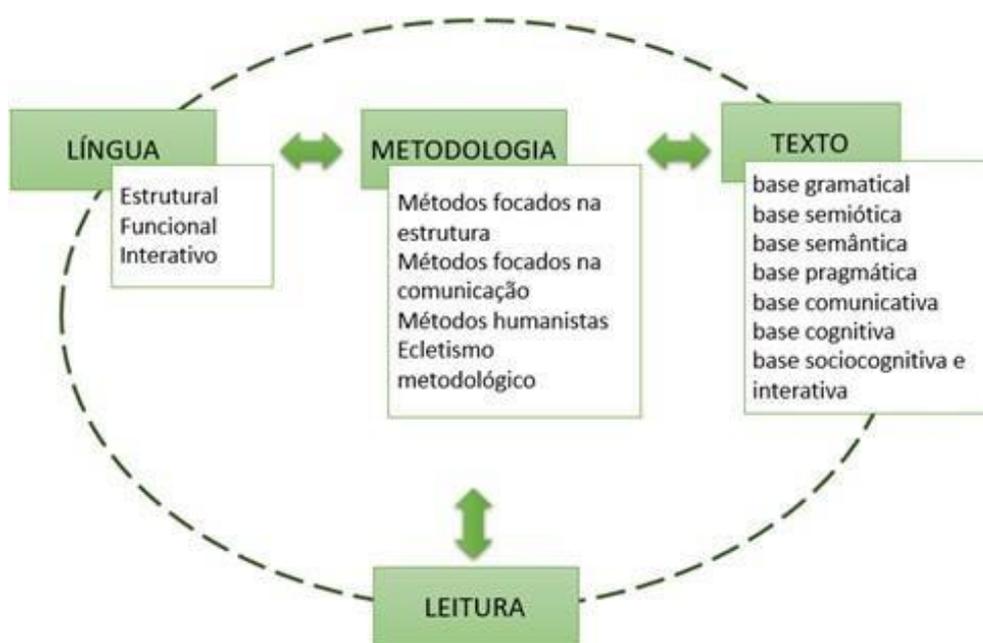
O entendimento do que é leitura está arraigado à concepção de língua, à orientação didático-pedagógica e, conseqüentemente, à compreensão do que é texto. A grosso modo, texto é uma manifestação da língua(gem) que possui significado e a unidade base de análise da Linguística Textual, logo, não é objetivo discorrer sobre essa temática neste trabalho, contudo, é necessário um ponto de partida para entender o que se concebe por leitura aqui. Koch (2004) lista oito concepções de texto cunhadas sob uma base teórica, a saber: texto enquanto frase complexa (base gramatical); como um signo complexo (base semiótica); como uma expansão temática de macroestruturas (base semântica); como um ato de fala complexo (base pragmática); produto de uma ação discursiva (base discursiva); como um meio específico de realização da comunicação verbal (base comunicativa); como um processo mobilizador de processos cognitivos (base cognitiva); como um lugar de interação entre atores sociais e construção de sentido (base sociocognitiva e interativa).

Tais concepções de texto dão forma ao que se entende por leitura, uma vez que partem de perspectivas teóricas que tratam a língua ou como sistema de elementos

relacionados estruturalmente para codificação de significado (viés estrutural) ou como instrumento para realizar determinada necessidade comunicativa (viés funcional) ou como meio de comunicação para estabelecer relações e atuar socialmente (viés interativo). Por conseguinte, reverbera na compreensão de como se aprende um idioma se é dominando elementos do sistema (viés estrutural) ou dominando formas de dizer adequadas às situações comunicativas (viés funcional) ou construindo significado com outros participantes e materialidades (viés interativo). Estes três paradigmas são postulados por Richards e Rodgers (2001).

Em síntese, a compreensão do que é língua direciona a uma orientação didático-pedagógica e uma concepção de texto que reverbera no entendimento do que é leitura. De forma pragmática, esquematiza-se na imagem abaixo:

Figura 4- Concepções linguístico-didático-pedagógicas e leitura



Fonte: própria.

Em Silva (1999) temos a discussão do que é a leitura a partir de duas abordagens: uma simplista e outra interacionista, segundo classificação do próprio autor que leva em consideração a visão de professores. A partir da perspectiva simplista concebe-se a leitura como: oralização do escrito; decodificação de mensagens; respostas a sinais gráficos; extração de ideia principal; seguimento das etapas de uma lição de leitura; apreciação do cânone. Tais concepções parte de um entendimento de que o leitor é um ser passivo no

processo. Já na perspectiva interacionista, prevalece a concepção de que ler é interagir, produzir sentidos, compreender e interpretar informações.

Por outro lado, Coracini (1995) discorre sobre a leitura a partir de três abordagens: estruturalista, interacionista e discursiva. Na primeira, entende a leitura como um processo ascendente de decodificação do texto; o leitor deve construir o sentido a partir das estruturas linguísticas. Já na abordagem interacionista, entende a leitura como um processo que exige uma posição ativa do leitor, uma vez que o significado é construído na interação autor-texto-leitor. O autor deixa marcas que devem ser compreendidas pelo leitor que as relaciona com o seu conhecimento de mundo. Já na terceira abordagem, prevalece o entendimento de leitura como um processo discursivo, em que autor e leitor agem na construção de sentido. A leitura é determinada pelo contexto sócio- histórico e aberta, logo, há um novo entendimento a cada contexto.

Tanto Silva (1999) como Coracini (1995) postulam, (in)diretamente, a existência de uma dicotomia: foco na forma versus foco na construção do significado. Assim, O que é? Como se ler? e Qual a finalidade da leitura? são perguntas que terão as suas respostas respaldadas a partir da compreensão do que é língua, texto e qual a orientação didático-pedagógica adotada. Neste trabalho, adota-se a perspectiva de leitura enquanto construção de significado, isto é, um processo que exige a interlocução autor-texto-leitor para a produção e compreensão dos significados e, conseqüentemente, a concepção de texto enquanto lugar de interação.

Alliende e Condemarín (2002) apontam que o processo de aprendizagem/desenvolvimento da leitura envolve fatores físicos, sociais, emocionais, culturais, cognitivos e linguísticos. Reforçando, portanto, que ler é um processo que envolve a decodificação, mas não somente isso. Idade, gênero e faculdades sensoriais são aspectos físicos e fisiológicos significativos no processo de aprendizagem da leitura. Segundo os autores, as meninas amadurecem mais cedo que os meninos e, por isso, estão prontas mais cedo para imergir no mundo das letras, ademais, os seis anos é a idade crucial para iniciar o processo de aprendizagem da leitura, é o momento de iniciar a aprendizagem da leitura. Em contrapartida, a maturidade social, os fatores socioeconômicos e culturais são aspectos extralinguísticos que influenciam no interesse pela leitura, motivação, na negociação de significados e identificação do que é significativo. Os fatores de ordem cognitiva e linguística referem-se ao domínio de desenvolvimento de habilidades mentais e inteligências

múltiplas que aportam no entendimento da língua(gem) e consciência fonológica, importante para a decodificação.

A leitura é uma destreza desenvolvida e posta em prática durante toda a vida do indivíduo, diariamente, seja no singelo ato de interpretar um panfleto na rua, nas trocas diárias de mensagens via aplicativos de celular ou no contato com um jornal. Contudo, é no âmbito escolar que a sua prática é privilegiada e aprimorada por questões redutoras como uma prova de ingresso ao ensino superior ou por questões que envolvem o atuar socialmente através da língua(gem), devido a que a educação básica, entre outras funções, visualiza formar cidadãos. Assim, a leitura desenha-se como um processo complexo, contínuo e dinâmico, uma vez que envolve os conhecimentos prévios individuais e compartilhados, habilidades cognitivas e linguísticas e fatores físicos que vão além da junção de formas (letras, sílabas, palavras) e oralização da língua escrita. Silva (1999) afirma que “a linguagem verbal escrita aprisiona as palavras, enjaula os pensamentos, e cabe à leitura soltá-los da armadilha” (p.16).

É preciso conscientizar-se de que a partir do trabalho com a leitura em sala de aula é uma forma de inserir os estudantes na sociedade e torná-los autônomos nas práticas sociais, pois “ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos” (SILVA, 1999, p. 16).

Nesse sentido, Allende e Condemarín (2002) aduzem alguns pontos sobre a importância da leitura:

→ na leitura prevalece a liberdade, uma vez que o leitor pode escolher o que, onde, para quem e como ler;

→ a leitura é fator determinante para o êxito/fracasso escolar, porque todas as práticas sociais no âmbito escolar passam pela leitura, ao

mesmo tempo que é disciplina, constitui um instrumento para as demais disciplinas;

→ ler permite articular conteúdos culturais, pois, para que haja leitura é necessário que haja um texto e, conseqüentemente, língua(gem), são unidades interdependentes. Os textos são produtos socioculturais.

→ a leitura expande a memória humana, em vistas de que é uma forma de salvaguardar informações, narrativas, histórias;

→ ler estimula a produção de textos, já que ao entender a leitura como um processo interativo, ler e escrever são habilidades interrelacionadas e uma estimula a outra.

→ a leitura determina processos de pensamento, visto que a cultura letrada transforma a comunicação e os esquemas cognitivos;

→ a leitura está ligada a funções da língua(gem), dado que as materialidades textuais que estão presentes tanto na vida pessoal e social têm propósitos comunicativos;

→ a leitura fomenta a metalinguagem, já que a ação de ler tem efeitos sobre a própria linguagem ao familiarizar o leitor com os modos de expressão que são usados nos objetivos comunicativos;

→ ler também é fonte de diversão, pois ao mesmo tempo que proporciona a informação que é de interesse do leitor, é fonte de entretenimento.

Diante do exposto, a concepção e importância da leitura aproximam-se à concepção de letramento, dado que compreender uma manifestação da língua(gem) vai além da compreensão dos seus comportamentos formais, isto é, da decodificação da palavra. Aprender a ler equivale a desenvolver um comportamento que consiste em ativar conhecimentos prévios, inferir, comparar, relacionar, analisar e apreciar informações, a fim de que se possa atuar plenamente na sociedade.

Ao pensar no contexto social em que o ser humano está exposto a diversos tipos de textos, é importante destacar a relevância da leitura do texto visual ou verbo-visual na sociedade atual. Os veículos de comunicação de massa (televisão, jornais, revistas) e os meios digitais de comunicação e relacionamento (redes sociais, aplicativos) rompem com o pensamento de que a comunicação acontece apenas por meio da linguagem verbal e, conseqüentemente, reverbera nos materiais usados na escola, no currículo escolar e na prática pedagógica. Tudo isso evolui conforme as mudanças e urgências sociais. Neste sentido, é necessário resgatar para primeiro plano o código visual que outrora foi colocado em lugar secundário no ensino de idiomas, através de práticas pedagógicas que estimulem e capacitem o leitor, nesse caso, o estudante de língua, a desenvolver estratégias e habilidades de leitura, os diferentes modos de ler e identificar e considerar a potencialidade das linguagens na construção textual e produção de sentido. Pois, conforme Silva (1999), a escola é o principal lugar onde as novas gerações poderão preparar-se para compreensão das materialidades textuais.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA

Toda pesquisa científica nasce de um problema ou hipótese que pode ser tratado a partir de três estratégias investigativas: quantitativa, qualitativa ou mista (também conhecido como quanti-qualitativa). Em linhas gerais, os trabalhos que seguem o viés quantitativo focalizam o tratamento de dados numéricos com o fim de comprovar uma hipótese seguindo etapas pré-estabelecidas. O processo é sequencial, dedutivo e não permite subjetividade. Já os que seguem o qualitativo têm a sua atenção à natureza do problema. Apesar de ser também um caminho sistemático, não é linear, o que permite (re)orientar algumas interpretações e subjetividade; é um caminho indutivo. Já os que seguem o viés misto se valem de uma mescla dos dois vieses anteriores, isso permite uma fotografia mais geral do problema/hipótese (GIL, 2008; CRESWELL, 2014, HERNÁNDEZ-SAMPIERI, MENDOZA, 2018).

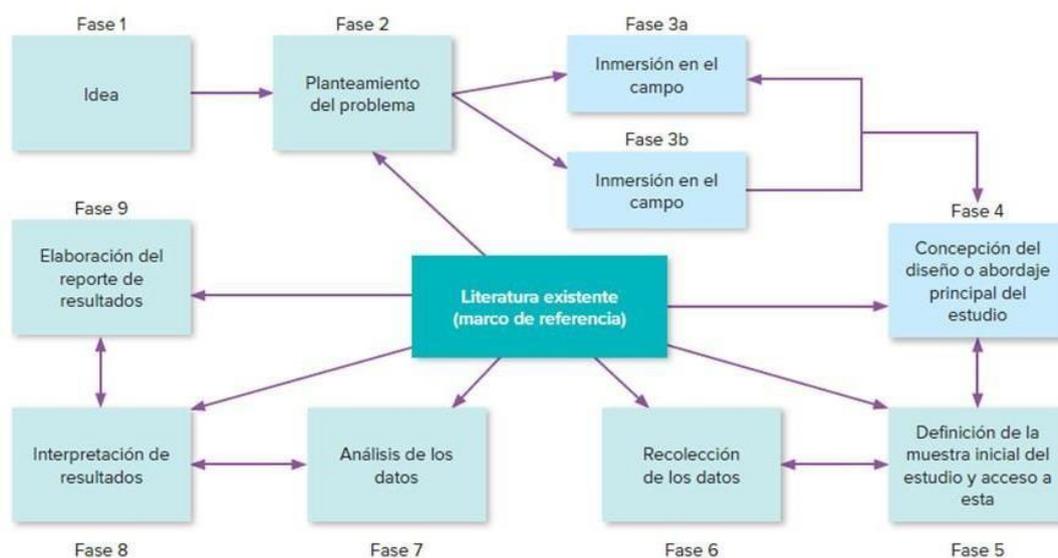
Segundo Hernández-Sampieri e Mendoza (2018) todas as três rutas (como denominam os autores- “percurso” na tradução livre) possuem o mesmo valor, a escolha de uma ou outra está relacionada ao contexto: pergunta inicial, objetivos e ferramentas de análise. Neste sentido, cada uma possui as suas características próprias e hoje, no campo das pesquisas, não são antagônicas. Em seu esforço de produzir (novos) conhecimentos os três percursos valem-se da tríade: sistematicidade, reflexividade e empirismo (HERNÁNDEZ-SAMPIERI, MENDOZA, 2018), em vistas de que apresentam regularidades e exigem uma ação analítica do que é observado e experimentado para um melhor entendimento de um fenômeno. Portanto, qualquer uma usa das seguintes estratégias:

1. *Observación y evaluación de fenómenos.*
 2. *Establecimiento de suposiciones como consecuencia de la observación y evaluación.*
 3. *Demostración del grado en que las suposiciones tienen o no fundamento o son ciertas en determinado contexto, mediante análisis y pruebas.*
 4. *Proponer nuevas observaciones y evaluaciones para consolidar, esclarecer o modificar las suposiciones; o incluso para generar otras.*
- (HERNÁNDEZ-SAMPIERI, MENDOZA, 2018, p. 5)²²

²² 1. observação e avaliação dos fenômenos. 2. estabelecer suposições como consequência da observação e da avaliação. 3. Demonstração do grau em que as suposições são ou não são bem fundamentadas ou verdadeiras em um determinado contexto, através de análises e testes. 4. propor novas observações e avaliações para consolidar, esclarecer ou modificar suposições, ou mesmo para gerar novas. (tradução própria).

Assim, tendo em vista que o objetivo geral desta dissertação é analisar se as atividades de leitura que acompanham os textos visuais e verbo- visuais criam oportunidades para o desenvolvimento do letramento crítico e visual, adotou-se o viés qualitativo, uma vez que o propósito é interpretar e reconstruir uma realidade a partir da perspectiva de quem a observa. Hernández- Sampieri e Mendoza (2018) tenta representar a pesquisa qualitativa através do seguinte diagrama:

Figura 5- Processo quantitativo



Fonte: Hernández-Sampieri e Mendoza (2018, p. 8).

Como se pode ver, a revisão da literatura pode ocorrer em qualquer fase, uma vez que a pesquisa qualitativa é conduzida por um processo interpretativo e flexível desde o momento inicial, ideia e descrição do problema, até a interpretação e elaboração dos resultados. Possibilitando, assim, a redefinição do desenho inicial de pesquisa conforme as necessidades do investigador. É um viés mais aberto que foca no processo e fundamenta-se na literatura já existente, nas vivências do investigador e no contexto da pesquisa.

Portanto, é coerente às necessidades e características deste trabalho que nasce a partir das vivências e observações do pesquisador enquanto aluno e professor acerca do uso da fonte primária de dados- o livro didático. Inclusive, a sua escolha deu-se em razão de que, como afirma Silva (2009, p. 39), o livro didático “caso seja representado por imagens concretas, adquire o retrato de bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair”, coadunando com a trajetória discente do pesquisador nas aulas de espanhol que, muitas vezes, resumiam-se ao ensino-aprendizagem do comportamento formal do idioma a

partir de mostras e atividades presentes sem manipulação ou qualquer outro dado ou intervenção. Assim, o que deveria ser um instrumento de apoio, acabava definindo toda a trajetória educativa.

As amostras para análise coletadas na fonte primária levam em consideração o problema central e interesses do pesquisador: atividades de leitura que envolvem elementos visuais ou verbo-visuais presentes nos capítulos que exploram as temáticas saúde e língua.

Em consequência da perspectiva adotada e do tratamento dado ao corpus, este trabalho filia-se à estratégia de pesquisa qualitativa, de cunho:

→ bibliográfico, dado que recorre às fontes secundárias, isto é, àquelas que sofreram alguma manipulação, como livros e artigos científicos sobre o fenômeno estudado, permitindo, assim, a sua compreensão mais ampla (GIL, 2008) e, de acordo com Hernández-Sampieri e Mendoza (2018), isso ajuda a entender o fenômeno através do tempo, tais como: os textos que formam parte do constructo teórico da pesquisa;

→ documental, já que explora informações presentes em documentos que não sofreram manipulações, ou seja, sem trato analítico (GIL, 2008), tais como: os documentos oficiais que regem o ensino de língua e as leis: OCEM, BNCC, PNLD, por exemplo

→ descritivo, tendo em vista que se debruça na descrição das características do fenômeno e estabelece relações entre as variáveis analisadas, já que é uma preocupação desta dissertação a atuação prática (GIL, 2008); e, neste sentido, também

→ interventista, pois visualiza intervir no fazer docente, a partir de sugestões didáticas suplementares.

Pragmaticamente e seguindo o delineamento de pesquisa qualitativa que propõem Hernández-Sampieri e Mendoza (2018), o primeiro passo foi definir o campo de pesquisa, os objetivos e seleção do corpus. Aqui, surgiram algumas inquietações: Que tipo de atividade seria mais relevante analisar? Como poderia ser feito? Condiz com as necessidades atuais e poderá agregar aos pares? Qual o propósito principal e os secundários? Qual perspectiva teórica responde aos possíveis objetivos? Algumas dessas perguntas foram sendo respondidas ao longo do processo, uma vez que por questões metodológicas e de tempo, houve a necessidade de adaptações, já outras foram respondidas com uma revisão da literatura existente. Em consequência, o segundo passo foi um breve, porém significativo

levantamento bibliográfico e a elaboração do referencial teórico. Para tanto, partindo da ideia inicial, o pesquisador começou explorando fontes secundárias de domínio público, como é o caso de trabalhos publicados no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e, posteriormente, fez-se a seleção de alguns trabalhos que contribuíram e dialogam de forma significativa ao trabalho. Estes fazem parte do aporte teórico. Após a seleção e consulta das fontes secundárias, o último passo foi a análise e escrita do texto final.

4.2 O OBJETO DE ANÁLISE

Este estudo analisa questões de leitura presentes em duas coleções didáticas de espanhol que foram aprovadas pelo PNLD em 2018 e estiveram em vigência até 2020, a saber: *e Confluencia* da editora Moderna e *Sentidos en lengua Española* da editora Richmond. A escolha de ambas se deu pelo fato de terem sido coleções inéditas para o edital de 2018 e, também, estarem disponíveis na versão manual do professor no site da sua editora. Todas as coleções compreendem três volumes que atendem a séries específicas do ensino médio brasileiro.

Confluencia visualiza um ensino do idioma contextualizado, interdisciplinar e através de projetos que trazem à luz temas fundamentais para a formação para a cidadania. A título de conhecimento, esta coleção tem como autores os professores Paulo Pinheiro-Correa, Xoán Carlos Lagares, Amanda Verdán Dib, Cecilia Alonso, Lílian Reis dos Santos e Maria Fernanda Garbero, todos têm formação na área curricular, bem como a maioria têm pesquisas e experiências em outros campos de estudos que dialogam (in)diretamente com a língua espanhola.

Figura 6 - Coleção Confluencia



Fonte: <https://pnld2018.moderna.com.br/-/confluencia?EhOrigemLista=1&disciplina=Espanhol>

Já a coleção Sentidos en Lengua Española tem como proposta desenvolver práticas de ensino-aprendizagem da língua espanhola por um viés interativo e multicultural, objetivando uma formação cidadã. A título de conhecimento, esta coleção tem como autoras as professoras Luciana Maria Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer de Marins Costa, ambas têm formação e atuam na área da linguística e do ensino de espanhol.

Figura 7- Coleção Sentidos en Lengua Española



Fonte: <https://pnld2018.moderna.com.br/-/sentidos-en-lengua-espanola>

Das coleções mencionadas, foram selecionados dois capítulos de cada que fazem parte do corpus desta pesquisa. Para defini-los foram seguidos os seguintes critérios: de cunho metodológico, temáticas comuns em ambas as coleções e, de cunho pessoal, interesse

peçoal do pesquisador pelas temáticas, uma vez que foram temas tratados de forma carente em sua trajetória como aluno. Isso decorre do fato de que, por um lado, as atividades que envolvem o tema saúde e corpo humano foram excluídas nas aulas de língua estrangeira e/ou resumidas à aprendizagem de léxico e de expressões relacionadas às partes do corpo humano. Por outro lado, as atividades que envolviam o idioma focalizam apenas questões estruturais. Os capítulos selecionados, grosso modo, fogem à regra da língua igual a gramática. Ademais, são dois temas transdisciplinares por essência e significativos na formação para a cidadania.

Assim, o corpus constitui-se dos seguintes capítulos: Capítulo 3, Cuerpos- do Confluencia 1; Capítulo 4, Palabras - do Confluencia 3 e Capítulo 1, Una lengua, muchos pueblos- do Sentidos 1; Capítulo 3, Salud y respeto desde el início- do Sentidos 3. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, a quantidade de capítulos analisados tem menor peso frente à interpretação do que for analisado, dado que não é objetivo tratar números de ocorrências ou dados numéricos.

Ambas as coleções se baseiam na perspectiva sociointeracionista da língua, exploram gêneros discursivos autênticos e de diversos âmbitos discursivos e fomentam o trabalho interdisciplinar, crítico e intercultural. Estruturalmente as coleções apresentam o seguinte esqueleto:

Quadro 3- Estrutura das coleções

	CONFLUENCIA	SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA
Elementos iniciais	Apresentação da coleção pelos autores em espanhol; Descrição da organização da coleção; Descrição da estrutura interna de cada unidade; Índice do volume;	Apresentação da coleção pelos autores em português; Descrição da estrutura interna de cada unidade; Índice do volume;
	4 unidades, cada uma tem entre 30-40 páginas e as seguintes subsecções são:	4 unidades, cada uma tem entre 20-35 páginas e as seguintes subsecções são:

Capítulos	<p><i>Portada;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Para entrar en materia;</i> <p><i>Texto 1 (prelectura, lectura e poslectura)</i></p> <p><i>Texto 2 (prelectura, lectura e poslectura)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Comprensión oral 1 (preaudición, audición e posaudición);</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Para investigar el género (¿qué es? ¿cómo circula socialmente? / ¿cómo es?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Portada;</i> <p><i>En foco;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lee (ya lo sabes, lee para saber más, comprendiendo el texto, entretextos, reflexiona, comprendiendo el género);</i> - <i>Escucha (entrando en materia, oídos bien puestos, más allá de lo dicho, comprendiendo el género);</i> <p><i>Proyecto;</i></p>
	<p><i>¿cómo se estructura? / ¿cómo se escribe? ¿cuáles son sus principales características lingüísticas?;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Para pensar y debatir;</i> <p><i>Texto 1 (prelectura, lectura e poslectura)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Comprensión oral 1 (preaudición, audición e posaudición);</i> <p><i>Para escribir;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Para movilizar mi entorno;</i> <p><i>Autoevaluación;</i></p> <p><i>Para disfrutar;</i></p> <p><i>Comentario lingüístico;</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Escribe (arranque, puesta en marcha, cajón de herramientas, hacia atrás);</i> - <i>Habla (arranque, puesta en marcha, cajón de herramientas hacia atrás);</i> <p><i>Autoevaluación;</i></p> <p><i>Estilo del género;</i></p>
Elementos Finais	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Transcripción de los audios;</i> <p><i>Para saber más;</i></p> <p><i>Referencias;</i></p> <p><i>Guion de audios;</i></p> <p><i>Guía didáctica;</i></p>	<p><i>Entreculturas;</i></p> <p><i>Hay más;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Síntesis léxico- gramatical;</i> - <i>Cuestiones del ENEM comentadas;</i> <p><i>Referencias;</i></p> <p><i>Guión del CD;</i></p> <p><i>Guía didáctica;</i></p>
Quantidade de páginas	152 (+ 45 do manual do professor)	192 (+ 53 do manual do professor)
CD	Sim	Sim

Fonte: própria.

Pela forma como os livros estão estruturados, pode-se ver que ambas as coleções seguem uma estrutura semelhante, com Sentidos diferindo de Confluencia por apresentar as habilidades linguísticas de forma separada. Além disso, apresenta no final do livro seções sobre o ENEM (questões ENEM comentadas) e sobre cultura (Entreculturas).

De um ponto de vista holístico, cada unidade do Confluencia aborda questões e apresenta textos de várias esferas sociais e de várias partes do mundo hispânico (e brasileiro). Além disso, os textos são elementos centrais na organização do livro, e deles são propostas atividades que requerem a integração da recepção e da expressão escrita e/ou oral. Da mesma forma, Sentidos toma textos de diferentes esferas sociais como elementos fundamentais do livro, a diferença está na forma como os textos são apresentados e explorados, uma vez que trabalha nos gêneros sem exigir tanta integração entre as habilidades. Cada unidade apresenta dois ou mais gêneros e cada um é explorado a partir de uma única habilidade linguística.

Além disso, ambos são visualmente atraentes, usam cores vivas e elementos visuais praticamente em todas as páginas. A distribuição gráfico- textual é variável e há uma maior interação entre imagem e texto, o que os diferencia dos livros didáticos antigos. A diferença está em como cada um explora os recursos visuais.

No que se refere ao manual do professor, podemos afirmar que os dois guias para os docentes permitem uma melhor compreensão de como o livro funciona, uma vez que apresentam de forma clara, coerente e concisa a base teórico-metodológica em que se baseiam as atividades. Há dois pontos interessantes a serem observados sobre os manuais:

(i) o manual do Confluencia é escrito na língua-alvo, ou seja, em espanhol e intitula-se "Guía Didáctica", e o do Sentidos intitula-se "Conversa entre professores- Guía Didáctica" e é escrito em português. Ora, se o livro se destina ao ensino da língua espanhola e aos professores de espanhol, por que usar o português e não o espanhol?

(ii) Confluencia menciona o letramento crítico como um eixo central no ensino de línguas estrangeiras. Por outro lado, na Sentidos, é mencionada a necessidade de desenvolver uma leitura crítico- reflexiva baseada nos textos.

Desta forma, constata-se que ao mesmo tempo que as duas propostas convergem (o desenvolvimento da consciência crítica do estudante), objetivam caminhos diferentes, onde Sentidos busca trabalhar a interpretação e discussão de aspectos mais restritos as materialidades textuais e Confluencia analisar, avaliar e construir novas perspectivas sobre um determinado cenário.

As coleções aprovadas passaram por um largo e complexo processo de avaliação que leva em consideração não só critérios comuns às áreas de ensino- aprendizagem, mas também específicos como pode-se ver no quadro abaixo:

Quadro 4- Critérios PNLD

CRITÉRIOS COMUNS	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> - respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio; - observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; - coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; - respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos; - correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; - observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; - adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. 	<ul style="list-style-type: none"> - deve propiciar ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes; - deve favorecer o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso (orais, escritos, visuais, híbridos) produzidos em distintas épocas e espaços; - deve dar centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos; - deve dar acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais.

Fonte: com base em Brasil (2015).

Diante disso, percebe-se que as coleções de língua espanhola devem atender a critérios que buscam promover ações e práticas que vão além do tratamento formal e da decodificação do código linguístico, a fim de possibilitar aos aprendizes um desenvolvimento crítico-reflexivo através de situações contextualizadas e usos genuínos da língua(gem) materializados em gêneros discursivos (oral, escrito, visual ou híbrido) produzidos em diferentes épocas e lugares, sem filiação disciplinar. O manual do professor, assim, deve apoiar e orientar teórica e metodologicamente a prática pedagógica para que possa garantir o cumprimento dos objetivos do ensino de LE na última etapa da educação básica.

Convêm destacar que no edital do PNLD 2018 na área de língua espanhola foram submetidas dez coleções, entretanto, apenas três foram aprovadas por cumprirem estes

critérios e outros critérios mais, como número mínimo/máximo de páginas, projeto gráfico. Das três aprovadas, uma não era inédita e estava na sua segunda edição, o *Cercanía Joven*, da SM Edições.

4.3 O DELINEAMENTO DA ANÁLISE

As categorias de análise estão baseadas em Kummer (2015; 2018) com adaptações conforme objetivos desta pesquisa. Dentre as categorias de análise que propõe a autora, é foco a identificação de atividades que fazem referência a saberes do aspecto crítico e a recursos imagéticos através dos enunciados e a identificação do nível de linguagem explorado por estas atividades, tendo em vista que, a partir disso, pode-se verificar se as atividades possibilitam o desenvolvimento da interpretação, da consciência crítica e metalinguagem visual.

Retomando à estratificação presente em Kummer (2015, 2018) apresentadas ao longo da fundamentação teórica deste trabalho, considera-se que, independentemente do modo semiótico, a maneira como se estrutura uma materialidade textual representa uma realidade. A análise a partir de estratos contribui para o entendimento do modo apreciado em si mesmo, ou seja, um viés metalinguístico da língua(gem) que se centra. Ademais, as categorias são úteis para entender qual o movimento epistêmico adotado pelos enunciados das atividades de leitura, levando em consideração a relação que se estabelece entre materialidade e comando das atividades. O que propõe a autora tem como base a Linguística Sistêmico-Funcional que oferece categorias de análise para o aspecto verbal, Kress e Van Leeuwen (2006) recorre à essas categorias e levam-nas à análise do visual (KUMMER, 2015).

Assim como na estratificação do aspecto verbal, no visual os níveis focalizam particularidades que parte de uma questão mais concreta, como representações explícitas, a mais abertas, como as representações no plano do discurso. Deste modo, segue o quadro-síntese dos estratos do modo visual, que tange ao que se observa em cada nível.

Quadro 5 - Estratificação do modo visual

Grafológico	Focaliza nos aspectos estruturais da imagem, isto é, o que está explícito: linhas, pixels, formas do que está sendo representado.
Léxico-gramatical	Dá atenção aos aspectos gerais e específicos, que merecem maior ou menor atenção conforme a sua cor, tamanho, disposição no plano imagético, ângulo, dentre outras coisas.
Semântico-pragmático	Preocupa-se pela forma como as informações visuais estão sendo representadas, organizadas e interagem com o leitor. Explore os significados.
Registro	Realça o contexto de situação: os meios que promovem a interação, sobre o quê e para quem se representa visualmente. Busca uma interpretação da situação, se cumpre com o propósito comunicativo.
Contexto	Evidencia questões de ordem comunicativas e retóricas, isto é, sobre o contexto de produção e circulação da materialidade visual. Busca uma interpretação da forma e função de materialidades socialmente estáveis.
Discurso	Frisa em questões referente à ideologia, hegemonia, poder.

Fonte: adaptado de Kummer (2015), com base em Kress e Van Leeuwen (2006).

Esta estratificação ajuda a entender se há promoção do letramento crítico- visual. Ser letrado visualmente pressupõe ter a habilidade de manipular o código do sistema para atuar plenamente na sociedade através dele. O seu domínio requer do aprendiz uma consciência e conhecimento desde os níveis mais concretos (grafologia e léxico-gramatical) ao mais abstrato (o discurso). Os níveis intermediários contribuem para a compreensão do sistema visual considerando os significados (semântico-pragmático) considerando a cultura e a sociedade (contexto) para uma finalidade comunicativa (registro).

Os comandos, ou seja, os enunciados das atividades apresentam recursos linguísticos que direcionam o processo de leitura. As pistas linguísticas, bem como a finalidade desta atividade são questões que devem ser consideradas para definir se a atividade propicia ou não o letramento crítico- visual.

Figura 8- Exemplo de atividade com referências às imagens- Confluencia, Volume 1, Capítulo 3

Ahora contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno a partir de la foto de apertura.

- 1 ¿Conoces en tu entorno algún tipo de iniciativa con estas características? ¿Crees que es necesario tener alguna cualidad física especial para bailar o todo el mundo puede hacerlo?** Respuesta personal. Se espera que el(a) estudiante pueda reconocer otras iniciativas destinadas a la integración de personas con discapacidades físicas y que reflexione sobre la danza como forma de expresión personal que todo el mundo puede practicar.
- 2 ¿Qué elementos de la fotografía te permiten deducir que se trata de un momento de un ensayo de baile?** El gesto de la joven en primer plano y de la que está a su izquierda en la foto, extendiendo el brazo. También la expresión de la cara, la disposición de las mujeres en silla de ruedas en la sala, mirando hacia un lado mientras parecen atender a las explicaciones de la profesora. En el fondo de la foto, en la parte superior izquierda, hay una mujer con una falda roja, que remite a la danza flamenca, típica de Andalucía, en el sur de España.
- 3 Existen fotos en las que predomina la narración y otras en las que predomina la descripción. La fotografía de apertura muestra indicios de movimiento y, por tanto, de acción. Retrata una escena, por lo que puede considerarse una fotografía narrativa. Identifica y escribe esos indicios.** Los indicios son el movimiento sobre todo de la que aparece en primer plano. El brazo de la joven está extendido en diagonal, en escorzo, de manera que la mano aparece desenfocada, estableciendo tres planos en la fotografía: el de la mano, el del rostro de la bailarina, perfectamente enfocado el del fondo, con las otras bailarinas, también fuera de foco. La falda roja de la mujer al fondo también se captó en movimiento. Todo ello y la disposición de las

Fonte: Pinheiro-Costa et all. (2016, p. 64)

As três primeiras atividades do capítulo 3 do volume 1 da Coleção Confluencia, por exemplo, usam pistas linguísticas (partes destacadas em amarelo nos enunciados) que direcionam as resoluções a partir da leitura da imagem ou compreensão de alguns elementos da imagem, isto é, para que o aluno consiga resolver a atividade proposta será necessário ler a imagem. Essa referência é importante, porque ao se fazer referência, exige-se atenção às representações visuais que acompanham às atividades e, conseqüentemente, tal ação afirma a importância dela para a construção de significado. Não sendo, portanto, um mero recurso que com função de complemento, segundo o que propõe Romo (2014).

Sendo assim, o primeiro movimento para seleção e análise do corpus foi a identificação de atividades que fazem referência a elementos visuais em atividades que remetem à leitura. O segundo foi verificar se as atividades estimulam o desenvolvimento da consciência crítica. Para tanto, devem ter como finalidade, por exemplo, a aplicação de conhecimento dado ou novo, a problematização de significados, a apreciação estética ou de valor social, a percepção de relações intertextuais. Explicitamente, as pistas verbais nos enunciados direcionam o olhar do estudante a estes objetivos. Posteriormente, identificou-se o nível de linguagem explorado por estas atividades.

No exemplo anterior, por exemplo, tem-se as seguintes perguntas:

Figura 8- Perguntas de leitura- Confluencia, Volume 1, Capítulo 3

Ahora contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno a partir de la foto de apertura.

- 1** ¿Conoces en tu entorno algún tipo de iniciativa con estas características? ¿Crees que es necesario tener alguna cualidad física especial para bailar o todo el mundo puede hacerlo? Respuesta personal. Se espera que el(a) estudiante pueda reconocer otras iniciativas destinadas a la integración de personas con discapacidades físicas y que reflexione sobre la danza como forma de expresión personal que todo el mundo puede practicar.
- 2** ¿Qué elementos de la fotografía te permiten deducir que se trata de un momento de un ensayo de baile? El gesto de la joven en primer plano y de la que está a su izquierda en la foto, extendiendo el brazo. También la expresión de la cara, la disposición de las mujeres en silla de ruedas en la sala, mirando hacia un lado mientras parecen atender a las explicaciones de la profesora. En el fondo de la foto, en la parte superior izquierda, hay una mujer con una falda roja, que remite a la danza flamenca, típica de Andalucía, en el sur de España.
- 3** Existen fotos en las que predomina la narración y otras en las que predomina la descripción. La fotografía de apertura muestra indicios de movimiento y, por tanto, de acción. Retrata una escena, por lo que puede considerarse una fotografía narrativa. Identifica y escribe esos indicios. Los indicios son el movimiento de los brazos de las bailarinas, sobre todo de la que aparece en primer plano. El brazo de la joven está extendido en diagonal, en escorzo, de manera que la mano aparece desenfocada, estableciendo tres planos en la fotografía: el de la mano, el del rostro de la bailarina, perfectamente enfocado el del fondo, con las otras bailarinas, también fuera de foco. La falda roja de la mujer al fondo también se captó en movimiento. Todo ello y la disposición de las

Fonte: Pinheiro-Costa et all. (2016, p. 64)

As duas primeiras perguntas conduzem o estudante a refletir e a elaborar uma apreciação. Na primeira, há dois comandos: que ele possa estabelecer relações entre o que está sendo representado e o seu entorno (enunciado interrogativo e verbo “conhecer” em

segunda pessoa singular) e que possa expressar uma opinião sobre o tema que está evidenciado na imagem (enunciado interrogativo e uso do verbo “crer”). Já na segunda, explora uma leitura da representação imagética centrando-se nos elementos destacados e a partir disso possa chegar a uma conclusão, isto é, uma apreciação pessoal (enunciado interrogativo e “que te permite deduzir”). Com base em Kummer (2015; 2019) a primeira explora o nível do discurso, enquanto a segunda o nível semântico-pragmático.

Em contrapartida, o terceiro comando focaliza o nível léxico-gramatical, pois se centra em elementos que fazem parte da composição visual; pede-se a identificação de representações ligadas à estrutura. Assim, depois de analisar dos dados, tem-se como finalidade a elaboração de perguntas complementares que possam servir de encaminhamento para trabalhar outras questões que possam promover o letramento crítico-visual na sala de aula.

Além dessas atividades, a seção possui outra:

Figura 9 - Pergunta 4- Confluencia, Volume 1, Capítulo 3

4 Considerando esas características, observa las fotos a continuación, del fotógrafo español Virilio Viéitez (Forcarey, 1930-2008), que retrataba sobre todo las bodas, bautizos y entierros de la gente de la región rural de la comunidad autónoma de Galicia. Clasificalas en tu cuaderno como narrativa o descriptiva.

descriptiva narrativa

figuras muestra que la fotografía congela un momento de una escena en movimiento.



Gente del pueblo, Galicia, España.

¿Qué características te permiten clasificarlas de una manera o de otra? Describe brevemente y haz una hipótesis sobre la historia que puede haber detrás de cada imagen.

Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante observe que la primera, que es descriptiva, presenta ausencia de movimiento, al mostrar a una mujer sentada. Y que la segunda es narrativa, pues exhibe indicios de movimiento, como los brazos levantados, los granos que caen y otra mujer curvada labrando la tierra.

Fonte: Pinheiro-Costa *et al.* (2016, p. 64)

A última da seção “Apertura” sempre faz referência a outro texto, criando condições para que o aluno perceba a relação de intertextualidade. Essa, porém, promove o trabalho com a metalinguagem da imagem, uma vez que problematiza a relação estabelecida pelos elementos representados, isto é, o significado representacional.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme enunciado anteriormente, a análise compõe-se de atividades de leitura presentes em coleções didáticas de espanhol aprovadas pela último edital do PNLD direcionado ao idioma supracitado. Todas trazem consigo textos visuais ou verbo-visuais e fazem parte de capítulos cujo temas são saúde e língua. Sendo objetivo, em primeiro plano, verificar se elas promovem o desenvolvimento crítico-visual para, num segundo momento, apresentar uma sugestão complementar às atividades do livro.

5.1 CONFLUENCIA

Folheando as páginas do Capítulo 3 do volume 1 e do Capítulo 4 do volume 3 da coleção Confluencia constata-se a presença de 19 questões de leitura que fazem referência e acompanham texto visuais ou verbo-visuais, conforme detalha o quadro abaixo:

Quadro 9- Atividades de leitura nos capítulos da Coleção Confluencia

VOLUME 1, CAPÍTULO 3	VOLUME 3, CAPÍTULO 4
p. 62, 63, 64 Perguntas: 1º, 2º, 3º, 4º	p. 112, 113, 114 Perguntas: 1º, 2º, 3º, 4º,
p. 65 Pergunta: 1º	
p. 68 Perguntas: 5º, 6º	
p. 69 Perguntas: 2º, 3º	
p. 73 Pergunta: 1º	
p. 83 Perguntas: 1º, 2º	
p. 90 3 perguntas sem numeração	

Fonte: própria.

As questões que envolvem a compreensão de texto estão dispostas em várias subseções do capítulo e não se encontram apenas na seção dedicada à leitura. Uma característica da coleção é iniciar o capítulo a partir de uma imagem e dela propor várias questões, por isso a seção “Apertura” apresenta um número significativo de perguntas em

detrimento às outras seções/subseções, como pode-se observar:

Figura 10 - Seção “Apertura”- Capítulo 4, volume 3, Confluencia



Fonte: Pinheiro-Costa *et all.* (2016, p. 112-113).

E após uma breve explicação, que serve para situar a fotografia do início da unidade como pode-se ver:

Figura 11- Seção “Apertura”- Capítulo 4, volume 3, Confluencia- legenda da fotografia

La fotografía de apertura de esta unidad retrata un momento de una manifestación de periodistas en Sinaloa, México, ocurrida el 7 de agosto de 2014, contra una iniciativa legislativa que pretendía limitar el acceso periodístico a investigaciones en temas de justicia, en concreto en su artículo 51 bis y que, por ser considerada un atentado a la libertad de expresión, recibió el nombre de ley mordaza.

Fonte: Pinheiro-Costa *et all.* (2016, p. 114).

Apresenta-se uma sequência de perguntas que objetiva trabalhar o texto visual. No capítulo 4 do volume 3, cujo tema norteador é a língua, há uma ocorrência menor de atividades de leitura que envolvem a compreensão e interpretação de texto visual ou verbo-visual, uma diferença de 70%. O quadro abaixo traz as questões que aludem à imagem anterior:

Figura 12- Atividades de leitura, Seção “Apertura”- Capítulo 4, volume 3, Confluencia

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno a partir de la foto de apertura.

- 1** La forma de protesta elegida por los periodistas para manifestar su rechazo a la llamada ley mordaza hace uso de una paradoja. Observa detenidamente la foto e identifícala. Los periodistas utilizan una mordaza para protestar contra la ley que consideran una mordaza para su actividad, por limitar su libertad de expresión. La paradoja está en que, aunque tienen la boca tapada, simbolizando que no pueden hablar, encuentran un medio de comunicarse con palabras escritas en la mordaza.
- 2** ¿Qué otros elementos, además de la mordaza, nos permiten identificar que se trata de una protesta? Además de la mordaza, los dos periodistas retratados usan una camiseta que manifiesta el rechazo al artículo 51 bis y que reproduce una imagen simbólica en la que se sustituye la boca por un candado. También se pueden ver fragmentos de pancartas.
- 3** El ángulo que el fotógrafo eligió para encuadrar la imagen recoge a un periodista filmando la protesta y a dos personas posando. ¿Qué sentidos se pueden construir por medio de ese ejercicio de metalenguaje? Respuesta posible: La fotografía muestra precisamente aquello que, según los manifestantes, pasa a estar limitado por la ley, de manera que lo que podemos ver en la imagen es a unos periodistas protestando y a otro periodista filmando esa protesta.
- 4** Fíjate en esta viñeta de Manel Fontdevila, un dibujante catalán que publica su trabajo en el periódico on-line *eldiario.es*. En este dibujo critica una ley aprobada en España que limitaba el derecho de manifestación, y que, como la de México, también recibió el nombre de ley mordaza. Léela y responde a las preguntas.



Viñeta de Manel Fontdevila.

- a** ¿Quiénes son los tres personajes retratados? Un mendigo, un policía antidisturbios y una señora adinerada.
- b** En la variedad de español utilizada, la expresión “darle” que emplea el policía se refiere a “darle golpes” en el primer uso, lo que él mismo haría, y a “darle dinero” en el segundo, que estaría a cargo de la señora.

Observa que la interpretación sobre lo que hace el mendigo (si protesta o suplica) depende de cómo se interprete el género discursivo de su enunciado “Tengo hambre”. Relaciona en tu cuaderno las acciones con los géneros correspondientes.

 - I** Acciones: protesta, súplica. El género “pancarta” está asociado a protesta.
 - II** Géneros discursivos: cartel, pancarta. El género “cartel” está asociado al acto de súplica.
- c** “Llevar suelto”, en la variedad de castellano utilizada, significa “tener monedas”. ¿Qué denuncia la viñeta al situar al mendigo entre el policía (y la opción de ser golpeado) y la mujer adinerada (y la opción de recibir unas monedas)? La viñeta denuncia las dos alternativas que se ofrecen en una situación socialmente injusta para enfrentar la pobreza: la represión o la caridad.

Fonte: Pinheiro-Costa *et al.* (2016, p. 114).

O enunciado declarativo da questão 1 conduz o estudante a uma leitura detalhada dos objetos representados e, ao mesmo tempo, a mobilizar o seu conhecimento prévio. Explora o sentido não literal e que o estudante faça veja a presença da intertextualidade, além de problematizá-la. Portanto, é uma pergunta que explora o significado representacional

(KRESS E VAN LEEUWEN, 2006). No que tange à estratificação proposta por Kummer (2015; 2019), a pergunta explora o nível semântico-pragmático. Tais observações também podem ser feitas à segunda questão.

Por outro lado, a terceira atividade de leitura tem como propósito refletir sobre um aspecto próprio da representação visual, o ângulo. Segundo a GDV, é uma atividade que explora o significado interacional. E segundo a estratificação de Kummer (2015; 2015) reflete sobre o aspecto léxico-gramatical da imagem. Criando, assim, condições para que o estudante possa desenvolver uma apreciação do valor estética da imagem. Todas as três primeiras fazem referência explícita à imagem de início: “observa”, “además de la mordaza”, “la imagen”.

Já a quarta exercício, apresenta uma “viñeta” que dialoga tematicamente com a fotografia inicial. Os enunciados secundários, por um lado, orientam à uma construção de significados que produz a linguagem verbal com a visual (b e c), por outro, explora o significado representacional e o extrato do discurso, uma vez que problematiza a representação visual de figuras que detêm um certo lugar de prestígio na sociedade. Conforme a estratificação proposta por Kummer (2015; 2019).

Entende-se, portanto, que as atividades apresentadas nesta seção do livro criam condições para a promoção do letramento crítico e, também, do visual, já que problematizar aspectos da metalinguagem visual, ao mesmo tempo que orientam à uma reflexão crítica. Embora não usem pistas verbais que aludam ao fator crítico, as atividades têm este propósito em si. Visando contribuir ao material analisado, elaborou-se as seguintes perguntas complementares conforme os níveis da linguagem visual proposto por Kummer (2015, 2019):

Quadro 7- Atividades complementares, *Confluencia* 3, p. 114.

Perguntas complementares	Estratificação
En “No 51 bis”, ¿la escoja de los colores y el tamaño de la letra representa algo?	Grafológico
¿Crees que hay alguna razón para que la pareja aparezca en primer plano y al lado?	Léxico-gramatical
La mayoría de las personas lleva una camisa de color blanco. ¿Qué transmite?	Semântico-pragmático

¿Es una foto narrativa o descriptiva? Justifica.	
¿Qué sentimientos la imagen te transmite?	
¿Este tipo de imagen es común? ¿En qué condiciones	Registro
¿Quién ha sacado la foto, para que propósito y a quién se direcciona?	Gênero
¿Dónde se puede encontrar otra imagen parecida?	
¿Se podría representar visualmente el mismo tema de otra manera?	Discurso
¿Hay algún elemento que represente períodos de la historia o instituciones brasileñas?	

Fonte: própria.

A atividade da imagem abaixo tem como texto principal um desenho que reproduz a imagem da *drag queen* Conchita Wurst. A partir dela, os enunciados secundários requerem que o estudante opine, identifique e reflita sobre os elementos visuais que caracterizam determinadas expressões de gênero. Neste contexto, a atividade explora o nível do discurso, uma vez que explora as questões que envolvem ideologia e representação social.

Figura 13- Seção “Poslectura”- Confluência 1, Capítulo 3

1 A continuación, verás un dibujo que reproduce la imagen de Conchita Wurst (Gmunden, Austria, 1988), cantante que ganó el concurso musical de Eurovisión en la edición de 2014.



Dibujo que retrata a Conchita Wurst, cantante de origen austriaco.

Con un(a) compañero(a), discutan las siguientes cuestiones. *Respuestas colectivas.*

- ¿Creen que la figura del dibujo podría provocar alguna inquietud en la gente? En caso afirmativo, ¿a qué se debería?
- Intenten explicar qué elementos presentes en el dibujo serían capaces de provocar alguna inquietud con respecto a la división entre los géneros tal como está establecida en el sentido común en la sociedad.

Fonte: Pinheiro-Costa *et al.* (2016, p. 73-74).

Os dois enunciados, declarativo e interrogativo, conduzem a uma leitura focada na apreciação do que está sendo representado, deixando de lado, por exemplo, questões do plano mais concreto da imagem. Como proposta de ampliação dessa atividade com o gênero discursivo visual, desenho, com base em Kummer (2015, 2019), apresentam-se as atividades complementares:

Quadro 8- Atividades complementares, Confluencia 1, p. 73-74

Perguntas complementares	Estratificação
Observa y comenta sobre los colores usados, el encuadramiento, la vestimenta y expresiones corporales y faciales.	Grafológico
¿Qué transmite y cuál ha sido la intención al representar la mirada de Concha de la forma que está?	Léxico-gramatical
¿Qué sentimientos la imagen te transmite?	Semântico-pragmático

¿Por qué Concha ha sido la representada? ¿Representa algo novedoso en nuestra cultura?	
¿Este tipo de imagen es común? ¿En qué condiciones?	Registro
¿Cuál es el contexto de producción?	Gênero
¿Cuál es la audiencia de este dibujo?	
¿Se podría representar visualmente el mismo tema de otra manera?	Discurso
¿Señala algo sobre aspectos histórico-culturales?	
¿Qué otras representaciones semejantes de la sociedad local puedes relacionar? ¿Hay algún/a personaje o artista brasileño/a o latino/a?	

Fonte: própria.

Esta coleção apresenta algumas regularidades enquanto à exploração da leitura de representações visuais. As atividades que acompanham as fotografias (gênero discursivo usado ao iniciar cada unidade) apresentam comandos que abarcam e promovem uma visão desde o plano concreto ao mais abstrato. Nas demais seções, os comandos orientam uma leitura mais do plano abstrato.

Percebe-se que os enunciados seguem uma mesma premissa e comandos semelhantes: observar, apreciar, relacionar, expressar opinião ou sentimento que transmitem as imagens. Exceto em três oportunidades, pergunta 3 e 4, da página 64 e na página 90, conforme quadro acima. Nelas objetiva-se explorar elementos mais concretos da linguagem visual: o nível léxico-gramatical e os significados que estas transmitem. Há, portanto, uma carência em relação a problematização de questões mais concretas, de registro ou de gênero, de acordo com os estratos propostos em Kummer (2015; 2019). Entretanto, os enunciados conduzem o estudante a uma leitura inferencial e crítica, exigindo-lhes conhecimento de mundo ou dialogando com a sua realidade. Assim, enquanto o capítulo do volume 3 que trata sobre o tema língua apresenta um número inferior de atividades, o que aborda o tema corpo, apresenta uma visão diferente daquilo que vivenciou o pesquisador.

5.2 SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA

Após folhear as páginas do Capítulo 1 do volume 1 e do Capítulo 3 do volume 3 da Coleção Sentidos verificou-se 25 oportunidades de promoção da leitura de elementos visuais ou verbo-visuais, conforme tabela abaixo. Elas estão dispersas em várias seções:

Quadro 9- Atividades de leitura nos capítulos da Coleção Sentidos

Volume 1, Capítulo 1	Volume 3, Capítulo 3
p. 10, Pergunta: 1°	p. 68. Perguntas: 1°, 2°
p. 11 Pergunta : 2°	p. 69 Perguntas: 3°, 4°, 5°
p. 14 Pergunta : 2°	p. 74 Pergunta: 1°
p. 15 Pergunta: 4°, 5°	p. 75 Perguntas: 3°, 4°
p. 18 Pergunta : 1°	p. 76 Pergunta: 5°
p. 19 Perguntas: 2°, 3°	p. 84 Pergunta: 15°
p. 20 Pergunta : 6°	p. 86 Pergunta: 1°
p. 27 Pergunta : 1° b	p. 87 Pergunta: 2°
	p. 88 Sem numeração
	p. 89 Pergunta: 3°
	p. 94 Pergunta: 1°

Fonte: própria.

Nesta coleção é bastante comum ter no início de cada capítulo atividades de associar imagem às palavras ou expressões verbais. Tendo, o que Romo (2014), intitula de função figurativa, comum em atividades de tradução interlinguística (dentro do próprio idioma),

porém em sistemas de códigos diferentes. Tal tipo de atividade, explora os significados representacionais e o estrato do discurso, uma vez que não se aprofunda em questões concretas da imagem, como se pode ver em:

Figura 14 - Exemplo de atividade- Sentidos 3, Capítulo 3.

1 Observa estas imágenes y luego elige la leyenda del recuadro más adecuada a cada una.

alimentación sana		lactancia materna		parto natural	
práctica del colecho		uso de portabebés			
					
Lactancia materna.	Práctica del colecho.	Uso de portabebés.			
					
Alimentación sana.	Lactancia materna.	Alimentación sana.			
					
Parto natural.	Uso de portabebés.	Práctica del colecho.			

Fonte: Freitas e Marins Costa (2016, p. 68).

Esse tipo de atividade, que busca relacionar o verbal a uma representação fiel de referência no mundo real, é interessante e busca, sobretudo, promover uma leitura mais geral. Contudo, visando problematizar aspectos da metalinguagem do código usado neste tipo de texto e, paralelamente, proporcionar uma leitura crítico-reflexiva, pensou-se as seguintes perguntas complementares conforme os níveis da linguagem visual proposto por Kummer (2015, 2019):

Quadro 10 - Atividades complementares, Sentidos 3, p. 68

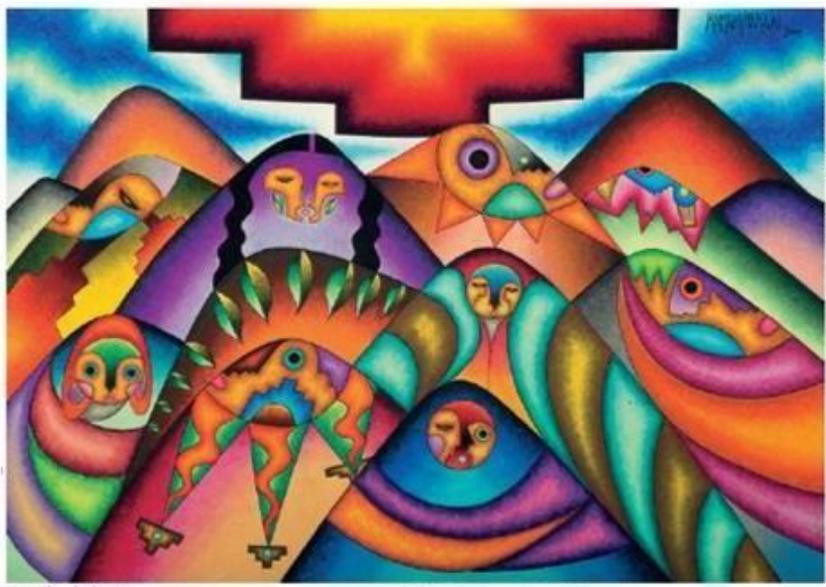
Perguntas complementares	Estratificação
Observa y comenta sobre los colores usados por cada una de ellas, el encuadramiento, y la vestimenta y expresiones corporales y faciales. ¿Qué transmiten?	Grafológico
No todas las imágenes tienen la misma gama de colores, ¿por qué?	Léxico-gramatical
¿Todas las fotografías tienen en mismo plano y enfoque de los personajes? Comenta las diferencias y similitudes y el objetivo.	
¿Cuál es el tipo de ángulo y qué denota?	
¿Eso guarda alguna relación con la forma de relación con el observador?	Semântico-pragmático
En cada foto hay algunos objetos significativos, ¿podrías relacionarlos con alguna cultura?	
¿Qué sentimientos te transmiten?	
¿Sabrías decir el contexto de producción y consumo?	Registro
¿En qué media o soporte se puede encontrar ese tipo de imagen?	
¿Por qué crees que ha sido elegido fotografías para representar?	Gênero
¿Serías capaz de representar lo mismo en otro tipo de género visual? Explica.	
¿Representan una identidad individual o colectiva? Justifica.	Discurso
¿Señala algo de la historia?	
¿Qué puntos de vista se manifiestan en las fotos?	
¿Crees que en la sociedad oriental habrá el mismo tipo de representación?	

Fonte: própria.

Outro tipo de atividade de compreensão do texto visual ou verbo-visual comum nesta coleção é aquela que dá certa liberdade para que estudante faça sua leitura e apreciação, levando em consideração, como no exemplo anterior, mais o estrato do discurso. Conforme se observa no exercício que segue:

Figura 15- Exemplo de atividade- Sentidos 1, Capítulo 1.

2 Ahora observa el siguiente cuadro de Roberto Mamani Mamani. Luego, discute con tus compañeros: ¿creen que el poema refleja el tema del cuadro? Justifiquen su respuesta.



Fonte: Freitas e Marins Costa (2016, p. 14).

Este tipo de atividade propicia uma leitura nos moldes que Allende e Condemarín (2002) afirmam: um processo que envolve fatores físicos, sociais, emocionais, culturais, cognitivos e linguísticos. Porém, ao trata-se de um sistema de significação complexo, assim como os outros, o sistema visual exige uma leitura atenta que dê atenção, também, a sua metalinguagem. Assim, com o propósito de ampliar essa atividade e similares, sugerem-se as seguintes atividades:

Quadro 11 - Atividades complementares, Sentidos 1, p. 14

Perguntas complementares	Estratificação
Observa y comenta sobre los colores usados por cada una de ellas, el encuadramiento, y la vestimenta y expresiones corporales y faciales. ¿Qué transmiten?	Grafológico
¿Hay alguna intención al usar esa gama de colores?	Léxico-gramatical
¿Qué se representa y dónde está cada objeto?	

¿Cómo se acoplan los elementos de la imagen? ¿Señalan alguna acción?	
¿Qué emociones te transmiten?	Semântico-pragmático
¿Crees que las representaciones buscan una interacción con el observador? ¿Cuál es el papel de su lector?	
¿Se mudarás la gama de colores cambiaría el sentido?	
¿Sabrías decir el contexto de producción y consumo?	Registro
¿En qué media o soporte se puede encontrar ese tipo de imagen?	
¿Cómo clasificarías esta imagen? Razona	Gênero
¿Serías capaz de representar lo mismo en otro tipo de género visual? Explica.	
¿La imagen tiene alguna información subyacente?	Discurso
¿Qué puntos de vista se manifiestan en las fotos?	
Reproduce la misma imagen usando objetos significativos para ti.	

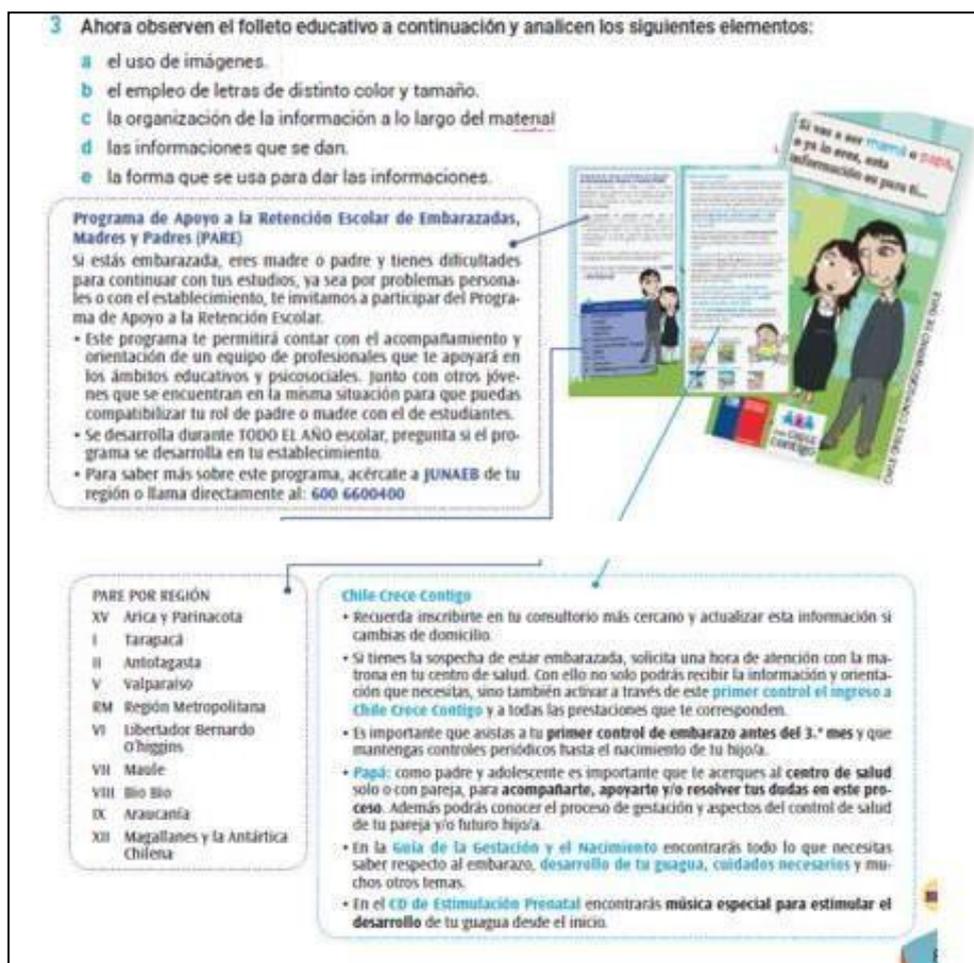
Fonte: própria.

Diferente das outras atividades que envolvem a leitura do visual, chama atenção a pergunta 3 da página 89 do volume 3 do Sentidos 3. Em primeiro lugar por ser uma atividade de compreensão do visual numa seção dedicada à expressão “Escribe” e, em segundo lugar, por trabalhar os elementos visuais de um gênero discursivo verbo-visual de circulação corrente na sociedade atual, como pode-se ver em:

Figura 16 – Exemplo de atividade, Sentidos 3, Capítulo 3

3 Ahora observen el folleto educativo a continuación y analicen los siguientes elementos:

- el uso de imágenes.
- el empleo de letras de distinto color y tamaño.
- la organización de la información a lo largo del material
- las informaciones que se dan.
- la forma que se usa para dar las informaciones.



Programa de Apoyo a la Retención Escolar de Embarazadas, Madres y Padres (PARE)
Si estás embarazada, eres madre o padre y tienes dificultades para continuar con tus estudios, ya sea por problemas personales o con el establecimiento, te invitamos a participar del Programa de Apoyo a la Retención Escolar.

- Este programa te permitirá contar con el acompañamiento y orientación de un equipo de profesionales que te apoyará en los ámbitos educativos y psicosociales. Junto con otros jóvenes que se encuentran en la misma situación para que puedas compatibilizar tu rol de padre o madre con el de estudiantes.
- Se desarrolla durante **TODO EL AÑO** escolar, pregunta si el programa se desarrolla en tu establecimiento.
- Para saber más sobre este programa, acércate a **JUNAEB** de tu región o lláma directamente al: **600 6600400**

PARE POR REGIÓN

- XV Arica y Parinacota
- I Tarapacá
- II Antofagasta
- V Valparaíso
- RM Región Metropolitana
- VI Libertador Bernardo O'Higgins
- VII Maule
- VIII Bío Bío
- IX Aysacania
- XII Magallanes y la Antártica Chilena

Chile Crece Contigo

- Recuerda inscribirte en tu consultorio más cercano y actualizar esta información si cambias de domicilio.
- Si tienes la sospecha de estar embarazada, solicita una hora de atención con la matrona en tu centro de salud. Con ello no solo podrás recibir la información y orientación que necesitas, sino también activar a través de este **primer control el ingreso a Chile Crece Contigo** y a todas las prestaciones que te corresponden.
- Es importante que asistas a tu **primer control de embarazo antes del 3.º mes** y que mantengas controles periódicos hasta el nacimiento de tu hijo/a.
- Papá:** como padre y adolescente es importante que te acerques al **centro de salud** solo o con pareja, para **acompañarte, apoyarte y/o resolver tus dudas en este proceso**. Además podrás conocer el proceso de gestación y aspectos del control de salud de tu pareja y/o futuro hijo/a.
- En la **Guía de la Gestación y el Nacimiento** encontrarás todo lo que necesitas saber respecto al embarazo, **desarrollo de tu guagua, cuidados necesarios** y muchos otros temas.
- En el **CD de Estimulación Prenatal** encontrarás **música especial para estimular el desarrollo** de tu guagua desde el inicio.

Fonte: Freitas e Marins Costa (2016, p. 89).

Este exercício de análise e compreensão de um gênero verbo-visual “folheto educativo” conduz o olhar do aluno para elementos do nível mais concreto da linguagem. Entre as atividades de leitura presentes na coleção é o único que chama atenção para elementos como cores, tipografia e organização da informação, assim, demandando conhecimentos metalinguísticos. Sendo assim, como caminho contrário as demais atividades, como sugestão de atividades complementar propõe-se:

Quadro 12- Atividades complementares, Sentidos 3, p. 89

Atividades Complementares	Estratificação
¿Sabrías decir el contexto de producción y consumo?	Registro

¿En qué media o soporte se puede encontrar ese tipo de imagen?	
¿Dónde se encuentra este tipo de texto?	Gênero
¿Cómo son representados visualmente las personas? ¿Señala algo de las	Discurso
¿Representa una identidad individual o colectiva?	
¿Tiene un valor o interés comercial o ideológico?	

Fonte: própria.

Assim como a coleção anterior, Sentidos apresenta regularidades enquanto as condições de leitura de elementos visuais. É significativo a quantidade de atividades que buscam associar o visual a algum elemento verbal e, também, daquelas que têm como propósito que o aluno desenvolva sua opinião através da apreciação estética ou moral dos temas ou elementos presentes nas materialidades. Isto é, explorando o nível mais do discurso (KUMMER, 2015; 2019) e, no que se refere aos significados da GDV, aos significados representacionais

Percebe-se que os enunciados seguem uma mesma premissa e comando: “observar”, “opinar”, “relacionar”, “identificar”, expressar alguma emoção que os valores estéticos transmitem. Nenhuma, portanto, traz à luz questões que envolvem o trabalho metalinguístico. Desta forma, explorando mais o nível do discurso, segundo estratificação proposta por Kummer (2015, 2019) e os significados representacionais, conforme GDV. Assim como a coleção anterior, os enunciados conduzem o estudante a uma leitura crítica e, sobretudo, inferencial.

5.3 ALGUMAS REFLEXÕES ANTES DE FINALIZAR

O LD desempenha um importante papel no contexto escolar brasileiro, é uma ferramenta que fornece tanto aos professores como aos alunos meios que contribuem para o trabalho docente e o desenvolvimento discente. Nas aulas de língua espanhola

adquire, também, função de ponte entre milhões de pessoas e culturas. A sua relevância não está pautada apenas em aspectos didático- pedagógicos, é um meio para propagar e salvaguardar o conhecimento e concepções de mundo, envolvendo os aspectos políticos, socioculturais e científicos. Nesse sentido, houve uma clara evolução tanto na abordagem dos conteúdos formais quanto em seu projeto gráfico e isso reverbera nos caminhos adotados para lograr os propósitos formativos, embora não seja, em sua plenitude, sinônimo de sucesso.

Neste cenário inscreve-se as coleções didáticas *Confluencia* e *Sentidos en Lengua Española* aprovadas e que chegaram às salas de aula através do edital de 2018 do PNLD. Em termos gerais, ambas as coleções apresentam um projeto gráfico atrativo e coerente ao momento atual, o da visualidade. Desde uma perspectiva do letramento crítico-visual têm perspectivas semelhantes, contudo, apresentam algumas diferenças, ao menos nos quatro capítulos analisados.

As atividades de leitura que acompanham os textos visuais e verbo- visuais nos capítulos da *Coleção Confluencia* conduzem ao desenvolvimento da consciência crítica, experiências sensoriais e há oportunidades de problematizar a metalinguagem do sistema visual e as relações de poder representadas. Já nos capítulos da *Coleção Sentidos*, as atividades propiciam, sobretudo, uma apreciação dos valores estéticos e o que transmitem, há foco no trabalho da compreensão e interpretação de aspectos inferenciais e críticos, isto é, questões complexas no processo da leitura.

Assim, tendo importantes implicações pedagógicas, Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam que o trabalho com o letramento visual tem dupla finalidade: desenvolvimento da consciência crítica e da metalinguagem do sistema, possibilitando a aprendizagem de um conjunto de habilidades e competências que serão usadas em práticas discursivas. O que propõe Kummer (2015; 2019) ajuda a pensar como explorar a metalinguagem do sistema equiparando-a aos estratos da linguagem verbal. Desta forma, tal como se ensina a escrever e a “ler”, é possível ensinar a “ver”, a adaptar e sensibilizar o olhar a ler, também, os aspectos próprios da visualidade.

Em consonância, o docente não pode (ou não deveria) ficar à margem ou silenciar tais questões que estão inseridas, em menor ou maior grau, no cotidiano do estudante dentro e fora do âmbito escolar. É necessário, portanto, levar à reflexão a necessidade de promover o desenvolvimento da leitura de imagens além da estética, considerando-a como uma prática social.

A sala de aula de espanhol deve ser um espaço que possibilite, no que se refere ao visual, à reflexão e problematização dos elementos visuais presentes naquele que, em muitos casos, é o principal instrumento usado tanto por aluno como por professores na aprendizagem e transmissão do saber. Ademais, as imagens não estão por um acaso nos LD, tampouco são representadas de qualquer modo; elas são artefatos e produtos de uma sociedade, dotadas de valores estéticos, morais, socioculturais e históricos e ao trazê-las à tona no ensino de idiomas não significa silenciar o comportamento formal do idioma, dado que ambos podem caminhar juntos. Enquanto cidadãos em formação, os alunos necessitam treinar o olhar para as questões que os cercam.

Tendo em vista que, as atividades, em maior ou menor medida, apresentam regularidades no que se refere às orientações, proponham-se algumas sugestões que abarcam os estratos da linguagem visual segundo Kummer (2015; 2015) e podem servir de guia para ambas as coleções:

Quadro 13- Atividades complementares segundo os estratos

ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ESTRATIFICAÇÃO
<p>Observa y comenta: sobre los colores usado, la gama de color y tipos de líneas usadas, el encuadramiento, y la vestimenta y expresiones corporales y faciales. ¿Tienen algún propósito? ¿Qué transmiten en cada caso? ¿Qué efectos producen si se cambian algunos de estos elementos?</p> <p>¿Cómo pretende el productor llevar al observador a leer y comprender el significado de la imagen?</p>	<p>Grafológico</p>
<p>¿Qué acciones son representadas?</p> <p>¿Qué se representa en primer plano? ¿En segundo? ¿Qué diferencia hay?</p> <p>¿Cuál es el tipo de ángulo y qué denota?</p> <p>¿Qué tipo de relación tiene con el su observador?</p>	<p>Léxico-gramatical</p>

<p>¿Qué efecto produce _____?</p> <p>¿Es una foto narrativa o descriptiva?</p> <p>¿Cuál es el valor informativo que guarda esa imagen?</p> <p>¿Representa algo novedoso en nuestra cultura?</p> <p>¿Cómo se acoplan las representaciones?</p> <p>¿La información representada guarda compromiso con la realidad?</p>	<p>Semântico-pragmático</p>
<p>¿En qué media o soporte se puede encontrar ese tipo de imagen?</p> <p>¿Cuál es el contexto de producción y consumo?</p>	<p>Registro</p>
<p>¿Se direcciona a un amigo o persona cercana?</p>	
<p>¿Cuáles son las propiedades organizativas de la imagen?</p> <p>¿Cómo se utiliza el medio? ¿Se podría representar visualmente lo mismo, pero de otra manera?</p> <p>¿La imagen está condicionada al medio/soporte y público? Justifica.</p>	<p>Gênero</p>
<p>¿Representan una identidad individual o colectiva? Justifica.</p> <p>¿Señala algo de la historia?</p> <p>¿Qué puntos de vista se manifiestan y se silencian en las fotos?</p> <p>¿Crees que en otro tipo de sociedad habrá el mismo tipo de representación?</p> <p>¿Tiene un valor o interés comercial o ideológico?</p>	<p>Discurso</p>

Fonte: própria.

As atividades complementares acima, buscam, também, explorar os significados representacional, interacional e composicional, os quais são basilares à GDV. Vale salientar que, embora este trabalho se trate de uma análise de propostas presentes no livro didático, a finalidade é em primeiro plano fornecer subsídios para ampliá-las, mais que apresentar problemas ou falhas que podem vir a terem. O processo de elaboração de um LD é complexo e requer um trabalho árduo, ademais, além de concepções individuais dos autores, há também limitações por fatores comerciais, por exemplo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua espanhola no Brasil desde a última metade dos anos 90 sofreu mudanças significativas, tanto pelos fatores econômicos que circunscreve a inclusão do espanhol nas salas de aulas quanto pelas novas necessidades comunicativas. A publicação dos documentos orientativos e/ou com força de lei no que tange ao ensino de espanhol no país reforçaram a importância do idioma outrora tratado em plano secundário. A nível federal, em razão da última reforma do ensino médio, o espanhol retrocedeu e voltou aos anos 80 e 90 em algumas realidades, pois, ainda, são poucos os estados e municípios brasileiros que não acataram a retirada da língua de Cervantes e dos vizinhos brasileiros da grade curricular obrigatória. Até os dias atuais, a OCEM, quiçá, seja o documento orientativo que mais presta serviço e contribui para o ensino do idioma desde uma perspectiva mais contemporânea, no qual aponta que no âmbito do ensino da língua não basta reconhecer as letras e seus sons, agir socialmente exige mais do que decodificar.

Na educação brasileira os LD ocupam lugar de privilégio, como afirma Silva (2011) e, em muitos casos, é a única ferramenta de acesso à informação nas escolas quer seja por parte de professores quer seja por parte dos alunos. Logo, faz-se necessário olhá-los com atenção e problematizá-los, a fim de que possam atender as necessidades linguísticas e, também, sociais. Assim, dado o importante papel que as LD, toma-se aqui como objeto de estudo, para que se possa verificar como se promove o letramento crítico-visual nas atividades de compreensão de leitura que acompanham os textos visuais ou verbo-visuais. Deve-se ter em mente que a leitura é a destreza que se destaca em detrimento das demais nos exames de admissão ao ensino superior e no dia a dia.

Destaca-se, neste sentido, a importância de um ensino de LE baseado os pressupostos do letramento, uma vez que, esses exigem uma postura ativa e reflexiva dos aprendizes, evidenciando que não basta ler e conhecer o código, é necessário, também, ir além. Conhecer e apreciar várias linguagens e desenvolver um senso crítico.

Ao criar condições de desenvolver o letramento visual no espaço escolar, o professor desenvolverá tanto o pensamento crítico como propiciará que os estudantes possam desenvolver um conjunto de habilidades necessárias para participar ativamente na sociedade contemporânea que se caracteriza, dentre outras coisas, pela visualidade. Durante a pesquisa bibliográfica, percebe-se que os estudos sobre o ensino apontam a necessidade de trazer à tona o trabalho com o letramento visual, sobretudo, pelo

imperativo das novas tecnologias. Ademais, a compreensão e interpretação da imagem para além da apreciação dos valores estéticos e do que transmitem em termos de emoções, permite que o aluno compreenda plenamente a mensagem tanto explícita como implícita e os sentidos que a escolha de uma paleta de cor, um ângulo ou um enquadramento quer passar ao observador.

O corpus analisado permite concluir que, a linguagem visual exige, como qualquer outra linguagem, o domínio de certas habilidades e particularidades que contribuem para a articulação e expressão de ideias e pensamentos (KRESS E VAN LEEWUE, 2006). As atividades de leitura que acompanham os textos visuais e verbo-visuais criam condições, em certa medida, para o desenvolvimento do letramento crítico-visual. Contudo, nota-se alguma carência a fim de explorar todo o potencial da linguagem visual, especialmente, no que se refere aos aspectos mais concretos do sistema (KUMMER, 2015; 2019).

Para finalizar, é importante ressaltar que, embora esta dissertação apresente limitações, contribui para um melhor entendimento do fenômeno. Além disso, dá ênfase a uma nova postura que pode ser (ou deve ser) adotada nas aulas de língua espanhola ao usar o LD a fim de dinamizar as aulas, dirimir as carências e estimular o desenvolvimento de um olhar crítico àquelas materialidades que estão ao redor dos indivíduos. Espera-se, portanto, que seja útil e dê margem para que outros profissionais da área possam refletir sobre a sua prática e, também, desenvolverem novas pesquisas considerando outros fatores ou objetos de estudo que envolvam o letramento crítico-visual.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Trad. De Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BAPTISTA, Livia M. T. R. Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas, 2016. In: BAPTISTA, Livia M. T. R. (Org.) **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília. 1996.

BRASIL. **Lei n 11.161 de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2018: Língua Espanhola.** Ministério da Educação. Brasília: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006. v.2

CELADA, M. T. Aqui há língua? No processo de ressignificar as práticas de ensino. (A modo de prefácio.). In: NADIN, O. L.; LUGLI, V. C. P. (Org.). **Espanhol como língua estrangeira: Reflexões teóricas e propostas didáticas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 7-19.

COPE, B; KALANTZIS, M. Gramática de la multimodalidad. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, 2010, vol. 25, no 98, p. 93-154.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: Coracini, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1995.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches** (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

DIONÍSIO, M, L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, 2007, vol. 25, no 1, p. 209-224. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1635>. Acesso em: 10 mai. 2019.

DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento.** O que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011, p.13-32.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALLIDAY, M. A. K., MATTHIESSEN, C. M. I. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Routledge.2004.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; MENDOZA, C. **Metodología de la investigación**. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: Mc Graw Hill. 2018.

KATO, M.. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, A.. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KLEIMAN, A.. **“Formação do professor**: processos de retextualização e práticas de letramento.” Projeto Temático FAPESP e Integrado CNPq, Campinas, Unicamp. 2003.

KOCH, I.. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico**: sob a perspectiva de livros didáticos e professores de inglês e biologia. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível

em:

<

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9916/KUMMER%2C%20DAIANE%20ALINE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola**: o papel dos livros didáticos e dos professores. 2019. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16526> . Acesso em: 10 abr. 2020.

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

<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf> >. Acesso em: 10 abr. 2019.

GERMAIN, C. **Evolution de l’enseignement des langues**:5000 ans d’histoire. Paris: ENSF; Crédif; Hatier; Didier, 1993. (Col. LAL).

MARTINS FREITAS, L. M. A; COSTA, E. Z. M. **Sentidos en Lengua Española**
1. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2016.

MARTINS FREITAS, L. M. A; COSTA, E. Z. M. **Sentidos en Lengua Española**
3. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2016.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
Disponível em :
<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html>. Acesso em: 23 set. 2019.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em:
<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>, Acesso em: 20 ago. 2021.

PILETTI, N. **História do Brasil** 12.ed. São Paulo: Ática 1991.

PINHEIRO-CORREA, P.; LAGARES, X. C; DIB, A. V *et al.* **Confluencia 1**. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2016.

PINHEIRO-CORREA, P.; LAGARES, X. C; DIB, A. V *et al.* **Confluencia 3**. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2016.

RODRIGUES CRISAFULLI, R. Análise e tematização da imagem fotográfica. **Ciência da informação**, v. 36, n. 3, p. 67-76, set./dez. 2007. Disponível em:
<<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/1006>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

ROSA, A. A. S. Letramento Crítico e Ensino Intercultural: um diálogo possível. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (Org) **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2016, p. 43-64.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: a Discription and Analysis**. 7. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROMO, F. La gramática visual del español. **marcoELE REVISTA DE DIDÁCTICA ELE**, n. 19, 2014. Disponível em: https://marcoele.com/descargas/19/romo-gramatica_visual.pdf . Acesso em: 20 out. 2021.

SÁNCHEZ, A. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años**. Métodos y enfoques, Madrid, SGEL. 2009.

SILVA, E. T. **Criticidade e Leitura: Ensaio**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, E. T. **O ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico 2015.1**. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDF>. Acesso em 15 ago. 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, 2004, p. 5-17.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, 1 (1), pp. 10-19. 2001.

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

TFOUNI, L. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures.

The Harvard educational review, v. 1, 1996. Disponível em:

[http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+ Group](http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group).

Acesso em: 12 jun. 2020.

