



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

MICHELLE SOARES PINHEIRO

**INVESTIGANDO O LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO DE ALUNOS DE
ESPAÑHOL DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
FORTALEZA-CE**

FORTALEZA-CEARÁ

2016

MICHELLE SOARES PINHEIRO

**INVESTIGANDO O LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO DE ALUNOS DE
ESPAÑHOL DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
FORTALEZA-CE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Antonia Dilamar Araújo.

FORTALEZA-CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pinheiro, Michelle Soares.

Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de Espanhol do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE [recurso eletrônico] / Michelle Soares Pinheiro. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 316 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Antonia Dilamar Araújo.

1. Letramento multimodal crítico. 2. Multimodalidade. 3. Língua Espanhola. I. Título.

MICHELLE SOARES PINHEIRO

INVESTIGANDO O LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO DE ALUNOS DE
ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA-
CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e interação.

Aprovada em: 04 de novembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Antonia Dilamar Araújo

Prof.^a Dr.^a Antonia Dilamar Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará (UECE - PosLA)

Lucineudo Machado Irineu

Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu (1º Examinador)
Universidade Estadual do Ceará (UECE- PROFLETRAS)

Cleudene Aragão

Prof.^a Dr.^a Cleudene de Oliveira Aragão (2ª Examinadora)
Universidade Estadual do Ceará (UECE - PosLA)

Dedico a todos os meus alunos, de ontem, de hoje e de amanhã, que, de forma direta ou não, incentivaram-me a buscar uma prática docente mais consciente e a pesquisar o letramento em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

A *Deus* por tudo que já consegui na minha vida.

À minha mãe *Marta Maria*, por ser muito mais do que uma figura materna, mas por ser minha grande e melhor amiga, apoiando-me em todos os momentos.

Ao meu pai *Luiz Valdir*, por sempre me apoiar nos estudos, incentivando-me, desde cedo, a ingressar na UECE, quando já trazia as provas de vestibulares da referida universidade para eu já tentar resolvê-las aos onze anos de idade.

Ao meu irmão *Jaderson*, pelo seu companheirismo e apoio.

Ao meu irmão *Jefferson*, por sua amizade sincera e por me ensinar a fazer os cálculos de porcentagem desta dissertação e de outros trabalhos acadêmicos.

Aos meus avôs maternos *Raimunda* e *Leopoldo (in memoriam)*, por acreditarem no meu esforço e na minha vontade de estudar.

Ao meu esposo e grande amigo *Marcos Alberto* pelo seu companheirismo, pelo seu amor e pela sua paciência em todas as horas. Também lhe agradeço por me incentivar, me ajudar e me motivar na minha trajetória acadêmica. Você, para mim, é um exemplo!

À minha orientadora *Antonia Dilamar Araújo*, pela dedicação, pelo conhecimento, pelo empenho e pelo carinho durante esses dois últimos anos.

Às minhas gatas *Nicolle* e *Ruth*, por me proporcionarem carinho e descontração em casa e também por me fazerem companhia nos momentos de escrita acadêmica, já que elas ficavam deitadas do lado do meu computador ou em cima dos meus livros.

À minha grande amiga “sombra” *Raiany*, por ser minha “psicóloga” de plantão, sempre me apoiando e me ouvindo em todos os momentos.

Ao meu amigo e padrinho *Josivaldo (Jô)*, por me alegrar nas aulas de ginástica e por me aconselhar nos momentos difíceis, sempre me oferecendo um ombro amigo.

À amiga e madrinha *Marilena*, por ser gentil comigo e me fazer rir em meio às situações estressantes.

Aos professores *Júlio Araújo*, *Cleudene Aragão* e *Isabel Magalhães*, por me darem significativas sugestões de leitura e de metodologia para eu atingir os objetivos dessa pesquisa.

Ao professor *Lucineudo M. Irineu*, por aceitar participar da minha banca de defesa de Mestrado e por colaborar com a minha aprendizagem desde o período do GEPPELE.

À professora *Oceneia Santos*, por haver me incentivado a ser professora do Núcleo de Línguas e por ter me aconselhado a ser aluna especial no PosLA no ano de 2014.

À *Keiliane* e à *Jamille* por sempre me ajudarem, com muita atenção e presteza, a resolver as pendências junto ao PosLA.

Ao *Edilson* da xérox, que sempre me tratou com simpatia e me ajudou nas impressões e fotocópias necessárias para a conclusão do mestrado.

Às minhas *colegas da musculação e da ginástica* que me divertiram durante as atividades físicas, deixando-me mais relaxada para escrever a dissertação.

Aos meus *colegas de mestrado* por me emprestarem material, por compartilharem comigo conhecimentos, por ouvirem as minhas dificuldades e por me aconselharem durante esses últimos meses da pesquisa.

Aos *colegas de trabalho da PEFOCE, do Núcleo de Línguas da UECE e da Escola de Ensino Médio Mariano Martins* por me apoiarem para que eu pudesse aprofundar os meus conhecimentos por meio do mestrado.

Ao Sr. *Miguel Sousa* por ter filmado as aulas dessa pesquisa, sempre com disponibilidade, respeito e ética.

Ao Sr. *Luiz*, porteiro da escola, que muito me ajudou nos “bastidores” dessa pesquisa.

Aos *componentes da banca julgadora* pela dedicação em ler e analisar esse trabalho acadêmico.

“Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que pode ser”.

(Magda Soares)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar o desenvolvimento do letramento multimodal crítico de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a partir de atividades de compreensão leitora do livro didático *Síntesis*, nas aulas de Língua Espanhola em uma escola pública cearense. O conceito de letramento multimodal crítico foi, aqui, definido como um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social, e de uma postura crítica do sujeito diante dos textos multimodais lidos e vistos. O referencial teórico que serviu de suporte para reflexões e conceitos acerca do letramento multimodal crítico foram: Callow (2008); Predebom (2015); Kress e van Leeuwen (1996; 2006); Cassany e Castellà (2010); Newfield (2011); Janks (2012) e Walsh (2010). A metodologia empregada foi a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008), que envolveu o uso de três modelos de questionário (inicial, pós-aula e final), a aplicação de dois testes de sondagem (inicial e final) e a análise da transcrição das falas dos estudantes conforme o modelo de Magalhães (2000). As análises dos dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa foram feitas, primordialmente, a partir das dimensões afetiva, composicional e crítica do *Show me framework*, de Callow (2008). Os principais resultados revelam que: pela dimensão afetiva, os estudantes pesquisados, ao término da pesquisa, já conseguiam expressar, espontaneamente, sentimentos em relação aos textos analisados, justificando suas reações por meio de relato de vivências e preferências; pela dimensão composicional, os estudantes empregavam, de forma coerente e segura, nas análises das imagens dos textos multimodais alguns aspectos inerentes à Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996; 2006), no entanto, não conseguiram fazer a relação entre as escolhas dos elementos composicionais e as intencionalidades dos produtores das imagens e dos textos; pela dimensão crítica, os alunos demonstraram mais desenvoltura, pois apresentaram um maior amadurecimento crítico-reflexivo, principalmente em relação aos temas, a saber: gênero feminino, movimentos sociais, mídia, política, educação pública, arte e violência. Dessa forma, a abordagem multimodal de Callow (2008) mostrou-se produtiva e útil para os estudantes pesquisados, por ter promovido e iniciado um processo de desenvolvimento do letramento multimodal crítico, nas aulas de Língua Espanhola.

Palavras-chave: Letramento multimodal crítico. Multimodalidade. Língua Espanhola.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the critical multimodal literacy process with 3rd year high school students, based on reading comprehension activities presented in the textbook *Síntesis* for Spanish classes in a public school located in Fortaleza, Ceará, Brazil. The concept of critical multimodal literacy has been defined as a series of usage and social practices involving the multimodal reading and writing, whereby discourses and ideologies are articulated – this stance makes possible the social empowerment and a critical position of the subject, in relation to multimodal texts, whatever modes they are. The theoretical framework of this reflection and the conceptualizations of critical multimodal literacy in which this study is based are: Callow (2008); Predebom (2015); Kress and van Leeuwen (1996, 2006); Cassany and Castellà (2010); Newfield (2011); Janks (2012); Walsh (2010). The adopted methodology has been action-research (THIOLENT, 2008), which used three types of questionnaire (the initial, after-class and final), the application of two survey tests (initial and final) and the analysis of the students' speech transcriptions, according to Magalhães (2000). The data analysis collected from the instruments of research had made mainly from Callow's perspective (2008), considering the Affective, Compositional and Critical dimensions. The main results revealed that concerning: 1) the affective dimension, the students, at the end of this research, could already express, spontaneously, feelings in relation to the analyzed multimodal texts, since they were appreciating the subject by the means of their experiences and main preferences; 2) the compositional dimension, the students in analyzing the images of the multimodal texts, used some of aspects inherent to Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006), although they had not related compositional elements choices and intentionality of the authors of images and texts; 3) the critical dimension, the students had great success, because they showed a growing critical-reflexive maturation mostly in themes involving, to know: the feminine, social movements, media, politics, public education, arts and violence. This way, the multimodal approach implemented in the experiment with the participants showed very productive and useful for promoting and initiating the a process of development of critical multimodal literacy in *Spanish* classes.

Keywords: Critical Multimodal Literacy. Multimodality. Spanish Language classes.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal evaluar el desarrollo de la literacidad multimodal crítica de estudiantes del 3er año de la Enseñanza Secundaria, a partir de actividades de comprensión lectora del libro didáctico *Síntesis*, en clases de Lengua Española, en una escuela pública de Ceará. El concepto de literacidad multimodal crítica fue, aquí, definido como un conjunto de usos y prácticas sociales que envuelven la lectura y la escritura multimodales, influenciados por discursos e ideologías, que tienen como consecuencia la posibilidad de empoderamiento social y de una postura crítica del sujeto ante los textos multimodales vistos y leídos. El referencial teórico que sirvió de soporte para las reflexiones y los conceptos sobre literacidad multimodal crítica fueron: Callow (2008), Predebom (2015); Kress y van Leeuwen (1996; 2006); Cassany y Castellà (2010); Newfield (2011); Janks (2012) y Walsh (2010). La metodología empleada fue la investigación acción (THIOLLENT, 2008), que incluyó el uso de tres modelos de cuestionario (inicial, post clase y final), la aplicación de dos testes de estudio (inicial y final) y el análisis de la transcripción de las hablas de los alumnos según el modelo de Magalhães (2000). Los análisis de los datos obtenidos por los instrumentales de investigación fueron hechos, primordialmente, a partir de las dimensiones afectiva, composicional y crítica del *Show me framework* de Callow (2008). Los principales resultados fueron: por la dimensión afectiva, los estudiantes investigados, al final del estudio, ya conseguían expresar, espontáneamente, sentimientos en relación a los textos evaluados, justificando sus reacciones por medio del relato de las vivencias y preferencias; por la dimensión composicional, los estudiantes empleaban, de forma coherente y segura, en los análisis de las imágenes de los textos multimodales algunos aspectos propios de la Gramática do Design Visual de Kress y van Leeuwen (1996; 2006), sin embargo no consiguieron hacer la relación entre la elección de los elementos composicionales y las intencionalidades de los productores de las imágenes y de los textos; por la dimensión crítica, los alumnos tuvieron también gran éxito, pues presentaron una mayor maduración crítica y reflexiva principalmente en relación a temas como: género femenino, movimientos sociales, medios de comunicación, política, educación pública, arte y violencia. De esa forma, el abordaje multimodal de Callow se muestra productivo y útil para los estudiantes investigados por haber promovido y empezado un proceso de desarrollo de la literacidad multimodal crítica, en las clases de Lengua Española.

Palabras-clave: Literacidad multimodal crítica. Multimodalidad. Lengua Española.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Letramento multimodal no contexto de sala de aula (traduzida do original)	35
Figura 2 -	Exemplo de processo narrativo	45
Figura 3 -	Exemplo de processo conceitual	45
Figura 4 -	Exemplo de demanda	47
Figura 5 -	Exemplo de oferta	47
Figura 6 -	Exemplo do componente cor	48
Figura 7 -	Capa do livro <i>Síntesis</i>	79
Figura 8 -	“ <i>Mujer con abanico</i> ” de Pablo Picasso	87
Figura 9 -	Texto “ <i>¿Todavía se envían cartas?</i> ”	95
Figura 10 -	Texto “ <i>El falso sordomudo</i> ”	99
Figura 11 -	Texto “ <i>Ecología esencial</i> ”	105
Figura 12 -	Texto “ <i>Lenguaje sexista: médica y enfermera en Médicos Sin Fronteras</i> ”	113
Figura 13 -	Texto “ <i>Mujer palabra</i> ”	122
Figura 14 -	Site “ <i>Mujer palabra</i> ”	123
Figura 15 -	Texto “ <i>El cine, nuestro maestro emocional</i> ”	134
Figura 16 -	Afegã Bibi Aisha e capa da <i>Time</i>	140
Figura 17 -	Texto “ <i>Guernica</i> ” (1ª parte)	144
Figura 18 -	Texto “ <i>Guernica</i> ” (2ª parte).....	145
Figura 19 -	Texto “ <i>La belleza, el arte, la literatura</i> ”.....	150
Figura 20 -	Texto “ <i>El matador</i> ” (1ª parte).....	157
Figura 21 -	Texto “ <i>El matador</i> ” (2ª parte).....	158
Figura 22 -	“ <i>O lavrador de café</i> ” de Cândido Portinari	163
Figura 23 -	“ <i>Cargador de flores</i> ” de Diego Rivera	164
Figura 24 -	“ <i>Chico lavrador de café</i> ” de Maurício de Sousa	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos saberes envolvidos no letramento multimodal descritos em literatura prévia	36
Quadro 2 – Alunos selecionados presentes em cada aula da pesquisa	73
Quadro 3 – Convenções para transcrição de falas	85
Quadro 4 – Minha adaptação para convencionar as transcrições de falas	85
Quadro 5 – Planejamento das aulas	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Estratégias de leitura	176
Gráfico 2 –	Aspectos analisados nos textos do livro <i>Síntesis</i>	177
Gráfico 3 –	Opiniões sobre os textos do livro <i>Síntesis</i>	178
Gráfico 4 –	Autoavaliação dos alunos sobre ser um leitor crítico	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
COVIO	Laboratório de Estudos da Conflitualidade e Violência
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
GDV	Gramática do Design Visual
GSF	Gramática Sistemática Funcional
IRA/NCTE	<i>International Reading Association / National Council of Teachers of English</i>
LA	Linguística Aplicada
LABVIDA	Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LETRAVI	Letramento Visual: Multimodalidade em gêneros textuais, materiais instrucionais e contextos educacionais
LER	Lesão por esforço repetitivo
LEV	Laboratório de Estudos da Violência
MEC/SEB	Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica
MEC-USAID	Ministério da Educação com <i>United States Agency for International Development</i>
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT	Professor Diretor de Turma
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PosLA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
SER III	Secretaria Executiva Regional III
SIGE	Sistema Integrado de Gestão escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SSPDS - CE	Segurança Pública e Defesa Social do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1	SEMIÓTICA SOCIAL	24
2.2	MULTIMODALIDADE	27
2.3	MULTILETRAMENTOS	31
2.3.1	Letramento multimodal	34
2.3.2	Letramento crítico	39
2.3.3	Letramento multimodal crítico	43
2.3.3.1	Texto multimodal	54
2.4	ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E LIVRO DIDÁTICO	56
2.4.1	Ensino de Língua Espanhola	56
2.4.2	Livro didático	62
3	METODOLOGIA	70
3.1	TIPO DA PESQUISA	70
3.2	<i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	71
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	72
3.3.1	Perfil dos alunos	74
3.4	<i>CORPUS</i> DA PESQUISA	78
3.4.1	Estrutura do livro didático	79
3.5	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS	82
3.5.1	Transcrições	84
3.5.2	Questionários e testes de sondagem	86
3.5.3	Triangulação dos dados obtidos	89
3.5.4	Planejamento das aulas	90
4	ANÁLISE DOS DADOS	94
4.1	ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE	94
4.1.1	Primeira aula	95
4.1.2	Segunda aula	98
4.1.3	Terceira aula	104
4.1.4	Quarta aula	112
4.1.5	Quinta aula	120

4.1.6	Sexta aula	133
4.1.7	Sétima aula	143
4.1.8	Oitava aula	149
4.1.9	Nona aula	156
4.1.10	Décima aula	162
4.2	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E TESTES	171
4.2.1	Análise dos questionários pós-aula	171
4.2.2	Análise dos testes inicial e final	174
4.2.3	Análise dos resultados do questionário final	176
4.3	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA PARA OS ALUNOS PESQUISADOS	181
5	CONCLUSÃO	184
	REFERÊNCIAS	189
	APÊNDICES	202
	APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA	203
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS	204
	APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ADOLESCENTES	206
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO INICIAL	208
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO FINAL	211
	APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO PÓS-AULA	213
	APÊNDICE G - PLANOS DE AULA	215
	Primeira aula	215
	Segunda aula	218
	Terceira aula	220
	Quarta aula	225
	Quinta aula	228
	Sexta aula	232
	Sétima aula	234
	Oitava aula	237
	Nona aula	239
	Décima aula	244
	APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DESTA PESQUISA...	247

Primeira aula	247
Segunda aula	250
Terceira aula	254
Quarta aula	261
Quinta aula	267
Sexta aula	274
Sétima aula	279
Oitava aula	287
Nona aula	296
Décima aula	306
ANEXOS	314
ANEXO A – Comprovante de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	315
ANEXO B – Comprovante de envio do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa	316

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual brasileira, vivemos cercados por imagens nos *outdoors*, nos *busdoors*, nas revistas, nas mídias digitais, nas redes sociais da internet, nos jornais impressos e digitais, nos livros didáticos e em outras instâncias de práticas sociais. Cada vez mais as práticas sociais envolvem o uso de diferentes recursos semióticos e, portanto, visuais/multimodais. Assim, a educação não foge desse contexto sociocultural, daí percebermos a predominância da construção discursivo-imagética nos livros didáticos escolares, que se apoiam, direta ou indiretamente, nas teorias sobre letramento e multimodalidade, principalmente nos livros didáticos de língua estrangeira, que fazem uso difundido de uma gama de textos multimodais.

A partir dessa linha de pensamento, Baptista (2010) discorre que o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira¹ (ELE) deve usufruir dos textos multimodais para trabalhar as ideologias² e as estruturas de poder existentes na sociedade. No contexto educacional, os alunos devem ser percebidos como sujeitos sociais ativos no processo de construção do letramento multimodal crítico (aqui entendido como o resultado do entrelaçamento das teorias de multiletramentos e multimodalidade, com vistas a uma abordagem pedagógica que vislumbra o uso dos modos semióticos com um viés crítico nas práticas de letramento), em que o papel da escola é possibilitar aos alunos a participação nas várias práticas letradas multiculturais e multissemióticas.

A minha³ atuação profissional por quase dois anos, em uma escola pública estadual, no município de Fortaleza, como professora de Língua Espanhola, ajudou a perceber

¹ Para Leffa (1988), há uma distinção nas expressões segunda língua e língua estrangeira. O primeiro termo deve ser utilizado quando a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (por exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar Espanhol em Madrid, na Espanha). Já o termo língua estrangeira é empregado quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda Espanhol no Brasil). Ainda sobre o ensino de língua estrangeira, especialmente do Espanhol, Irala e Leffa (2014) discorrem que dentro de sala de aula pode ser encontrado um “bilinguismo” em relação ao próprio ELE, pois, infelizmente o que o professor ensina em sala de aula, muitas vezes é calcado em conteúdos pouco relacionados às práticas sociais dos alunos (principalmente no plano da oralidade, o que fomenta certo “desprestígio” da cultura local). Assim, os docentes ainda ministram aulas de ELE com foco nos preceitos formais gramaticais, o que gera o contraste entre a língua estudada “formal-escrita” e a língua oral “informal” da práxis social.

² O termo ideologia, conforme Marx e Engels, citado por Brandão (2012) diz respeito à separação que se faz entre a produção de ideias e as condições sociais históricas em que são produzidas. Assim, pela concepção marxista, ideologia é um instrumento de dominação de classe social que impõe suas ideias, eliminando as contradições entre forças de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual. Trago, brevemente, também as reflexões de Blommaert (2014) sobre as ideologias linguísticas, que, para o autor, são crenças, ideias, visões e percepções sobre a linguagem e a comunicação.

³ “O uso da primeira pessoa seria uma reafirmação da presença do pesquisador e de sua crença de que não há razão para clamar por objetividade onde isso é impossível” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 71).

que o livro didático como suporte pedagógico pode ser melhor “aproveitado” e explorado para desenvolver o letramento nos alunos, especialmente no que tange ao aprimoramento da compreensão leitora de imagens dentro dos textos multimodais. Percebi que os alunos gostam de (e se sentem motivados por) ler imagens e interagir com textos multimodais. No entanto, apesar do potencial do livro didático para a aprendizagem da língua e do letramento multimodal, essa prática não é bem desenvolvida nos alunos. Assim, acredito que nós, professores, podemos ajudar a desenvolver o letramento multimodal crítico nos alunos, por meio de textos atuais presentes no livro didático complementados por materiais autênticos⁴, extraídos de jornais, revistas, *websites*, dentre outros. Por isso, defendo que colocar em prática uma verdadeira pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009) na escola pública pode proporcionar uma melhoria na qualidade do ensino e, conseqüentemente, remeterá a um retorno positivo para a sociedade, com estudantes mais conscientes de seu papel sociopolítico.

A partir do que apontei, a pergunta de partida que norteia essa pesquisa é: Como os alunos do 3º ano do Ensino Médio desenvolvem o letramento multimodal crítico durante as aulas de Língua Espanhola em uma escola pública? A escolha por estudantes do 3º ano do Ensino Médio se deve ao fato de que eles estão concluindo a educação básica e muitos tentarão ingressar em faculdades públicas por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, observo que as provas do ENEM, a cada ano, apresentam mais textos multimodais com predominância de imagens em todas as disciplinas, especialmente na parte de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, que abrange Português, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes e Educação Física. Dessa forma, a presente pesquisa foi muito benéfica para os alunos participantes que se permitiram “melhorar” ou desenvolver o letramento multimodal crítico, com base no livro didático adotado pela escola, para o exame e para a vida deles fora da escola.

Justifico esta investigação acadêmico-científica com base na necessidade de aprofundarmos as (e avançarmos nas) pesquisas já realizadas sobre o letramento multimodal crítico, especialmente no contexto da escola pública cearense. Por isso, destaco as pesquisas já realizadas no contexto internacional: Newfield (2011) acerca do letramento crítico-visual a partir das campanhas publicitárias da África do Sul; Janks (2012) sobre o letramento crítico desenvolvido a partir do posicionamento crítico diante dos meios de comunicação (em

⁴ De acordo com Oliveira (2015), os textos autênticos são aqueles que não foram produzidos especificamente para o ensino, tais como jornais, revistas, panfletos, cartas comerciais, anúncios de jornais, etc. No entanto, eles podem ser adaptados para fins específicos educacionais.

especial nas revistas norte-americanas) e dos livros didáticos de Geografia; O'Neil (2011) sobre o desenvolvimento do letramento visual por meio dos *picture books* para crianças e jovens; Serafini (2014) acerca do letramento midiático e a multimodalidade em materiais impressos e digitais. Nesse âmbito, relacionados ao letramento multimodal, há estudos acerca de multimodalidade com enfoque na Semiótica Social e na Gramática do Design Visual, dos quais ressalto os trabalhos de: Kress (2001) com uma pesquisa sobre a multimodalidade nas aulas de ciências, analisando os elementos escritos e visuais do livro didático e os elementos orais do professor; Veloso (2014) com uma pesquisa sobre as histórias em quadrinhos; Santos e Pimenta (2014) com a análise de revistas femininas brasileiras; Bezemer e Kress (2010) com uma análise dos materiais didáticos de inglês (como língua materna), ciências e matemática na Inglaterra, nos anos de 1930, 1980 e na contemporaneidade, e Royce (2006) com pesquisas sobre a linguagem midiática e tecnológica-digital no ensino de língua estrangeira.

Em âmbito nacional, a pesquisa descritiva e qualitativa realizada por Araújo (2011), por meio da análise das páginas da Internet dos principais programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Linguística e áreas afins (no período de 2000 a 2011), enfatiza que 23,4% das pesquisas de mestrado abordavam a análise de imagens na compreensão de textos multimodais no ensino e no material didático. Deste número, apenas 4,6% se detiveram na abordagem específica sobre os textos multimodais nos livros didáticos.

Ainda no contexto nacional, destaco a pesquisa de Pereyra (2009), que abordou a produção de imagens por alunos de Espanhol da 8ª série do Ensino Fundamental. Em sua dissertação, a autora analisou a produção visual dos alunos, relacionando-a com as metafunções da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), e verificou como os modos visual e verbal se relacionaram na produção estudantil. Por outro viés, a dissertação de mestrado de Costa (2011) tratou de aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem de leitura, em prol do desenvolvimento do letramento visual. Esta autora analisou os modos verbal e visual presentes nas atividades de leitura de duas coletâneas de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, selecionados a partir de sua escolha e de sua utilização em três escolas públicas de Cuiabá-MT. Na pesquisa de Costa (2011), foram utilizados os pressupostos enunciativo-discursivos bakhtinianos, atrelados aos fundamentos da Semiótica Social, bem como a análise documental de abordagem qualitativa. Já na pesquisa de doutorado de Predebom (2015), a autora investigou em que medida e como se dá a abordagem de letramento multimodal crítico atrelada à teoria dos multiletramentos e da

Análise Crítica dos Gêneros a partir dos livros didáticos de Inglês como língua estrangeira na rede pública de Santa Maria-RS.

Em âmbito local, no Ceará, em levantamento feito por Garcia e Pinheiro (2015), com todas as pesquisas realizadas de 2005 a 2015, houve um total de 194 dissertações no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Porém, apenas 15 (quinze) abordavam a temática do letramento, o que correspondia a 7,73%. Isso mostra que ainda é pequeno o percentual de pesquisas em nível de mestrado no PosLA acerca de letramento. Esclareço que, sobre o letramento multimodal crítico, encontrei, no PosLA, apenas a pesquisa de doutorado de Silva (2016), cuja tese faz parte do projeto de pesquisa LETRAVI (Letramento visual e multimodalidade em gêneros textuais, em materiais didáticos e práticas docentes), da orientadora Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo. A aluna pesquisou o letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental, investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente.

A partir dessa linha argumentativa, esta pesquisa se configura como uma necessidade de preenchimento de uma lacuna acadêmica, pois o trabalho de Moreira (2013), a exemplo disso, deteve-se na análise das relações entre os modos visual e verbal presentes nas atividades de compreensão leitora de duas coleções de livros didáticos de Língua Espanhola, *Enlaces* e *Síntesis*, utilizados na rede estadual de ensino público. Por meio de pesquisa de cunho descritivo-analítico, de natureza qualitativa, o autor verificou as contribuições didáticas – à luz da Gramática do Design Visual (GDV) – para a promoção do letramento visual-crítico dos alunos, no entanto, não teve por foco de investigação os alunos. Já esta pesquisa, que também é vinculada ao projeto LETRAVI, pretende, entretanto, mostrar a recepção e a compreensão leitora-multimodal dos estudantes do Ensino Médio a partir de atividades de leitura propostas no livro didático, não dando foco apenas (ou majoritariamente) ao visual-verbal, pois intenta englobar as leituras dos alunos pesquisados a partir de textos do livro didático, como uma forma de engajamento nas tantas práticas discursivas das quais eles participam.

Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa foi: analisar o letramento multimodal crítico dos alunos do 3º ano do Ensino Médio durante as aulas de Língua Espanhola, considerando as atividades de leitura presentes no livro didático. Somando-se a isso, os específicos foram: a) Analisar o material didático *Síntesis* à luz da Multimodalidade; b) Investigar como os alunos interpretam os elementos imagéticos em textos multimodais nas atividades de compreensão leitora do livro didático *Síntesis*; e c) Avaliar como os estudantes

desenvolvem o letramento multimodal crítico de acordo com as dimensões afetiva, composicional e crítica.

Destarte, a questão central foi como se desenvolve o letramento multimodal crítico dos alunos do 3º ano do Ensino Médio com base nas atividades de leitura do livro didático, durante as aulas de ELE? As questões secundárias foram: a) Como o livro didático *Síntesis* pode ser analisado a partir da Multimodalidade? b) Como os estudantes interpretam os elementos imagéticos em textos multimodais presentes nas atividades de leitura do livro didático *Síntesis*? c) De que maneira os alunos desenvolvem o letramento multimodal crítico a partir das dimensões afetiva, composicional e crítica propostas por Callow (2006, 2008)?

Nesse sentido, conforme essas pretensões acadêmicas, analisei o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes da rede pública de ensino, principalmente devido à grande necessidade de estes se tornarem sujeitos mais participativos, informados e críticos no campo sociopolítico de suas comunidades (cf. CALLOW, 2006), especialmente pelo fato de os alunos estarem concluindo o Ensino Médio e começando uma nova etapa estudantil e/ou laboral de suas vidas. Por meio desse tipo de letramento, pude tratar com os alunos, em sala de aula, ao longo dessa pesquisa, questões como: relações interpessoais e comunicação; ecologia; diferenças socioeconômicas; gênero feminino, preconceitos e movimentos sociais; mídia e padrões cultural-ideológicos; arte, literatura e política; cultura e violência; relação homem-trabalho; questão étnico-racial.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro - Referencial teórico - apresento as teorias e os conceitos da Semiótica Social, da Multimodalidade e dos Multiletramentos, apresentando e discutindo principalmente os conceitos acerca do letramento multimodal crítico na perspectiva de Callow (2006, 2008), Newfield (2011) Walsh (2010). Neste capítulo, ainda apresento reflexões teóricas sobre texto multimodal, livro didático e ensino de Língua Espanhola. O segundo capítulo - Metodologia - descreve os passos metodológicos aqui empregados, que abrangem os seguintes tópicos: a definição e a justificativa de usar a pesquisa-ação; o *lócus*, os participantes e o *corpus*; os instrumentos e os procedimentos de coleta e de análise de dados (transcrições das falas dos alunos e questionários e testes de sondagem). O terceiro capítulo - Análise dos dados - discute os resultados obtidos na pesquisa, de modo que, para facilitar a sua compreensão e de como se deu o processo de desenvolvimento do letramento multimodal crítico, dividi a análise por aula de ELE mostrando o desenvolvimento do letramento multimodal crítico de acordo com as dimensões afetiva, composicional e crítica (cf. CALLOW, 2008), bem como comparei os

resultados dos dados obtidos por meio dos testes de sondagem inicial e final e através dos questionários inicial, pós-aula e final.

Nesse sentido, esta pesquisa se mostra relevante nos âmbitos social e educacional, já que almejou analisar o letramento multimodal crítico, enquanto prática social dentro de uma unidade de ensino público, localizada em uma área de periferia da capital cearense. Assim, os estudantes ganharam mais visibilidade social e maior protagonismo juvenil, pois foram o foco dessa abordagem metodológica de cunho qualitativo, o que pôde proporcionar o engajamento ético-político e o empoderamento⁵ social dos alunos de escola pública em práticas e eventos de letramento. A seguir, o primeiro capítulo traz as principais reflexões teóricas pertinentes a esta pesquisa.

⁵ O termo empoderamento foi trazido e adaptado por Freire (1992) como tradução do vocábulo inglês *empowerment*, que significa literalmente “dar poder”. No entanto, para o autor, o termo vai além dessa significação e adentra nas esferas da Filosofia e da Educação, pois representa conquista, avanço e superação por parte daquele que se empodera, que se torna sujeito ativo do processo social e educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está organizado de forma a discutir teoricamente sobre a Semiótica Social, a Multimodalidade, os Multiletramentos, o letramento multimodal crítico, o texto multimodal, o ensino de língua estrangeira (em especial a Língua Espanhola) e o livro didático.

2.1 SEMIÓTICA SOCIAL

A Semiótica surgiu para explicar os fenômenos da vida social e cultural, ou seja, para elucidar como as pessoas apreendem os diferentes signos, de que maneira os indivíduos são influenciados e reagem diante deles e, a partir disso, evidenciar de que modo os conhecimentos são construídos. Historicamente, os estudos semióticos tiveram início com a escola de Praga, nos anos de 1930 a 1940, com o trabalho de Jakobson, no campo da arte, partindo-se da perspectiva do formalismo russo. Em seguida, veio a escola de Paris, nos anos de 1960 e 1970, com base saussureana, que deu origem à Semiologia com os conceitos de significado e significante, signos arbitrário e motivado, eixos paradigmático e sintagmático. Já nos anos de 1980, surge a Semiótica Social, na Austrália, que, posteriormente, apresentará naquela conjuntura um teor de aplicabilidade das pesquisas sobre os modos semióticos não verbais, pautando-se na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1978).

Hodge e Kress (1988), a partir da teoria saussureana, definem a semiótica como a ciência da vida dos signos na sociedade. Nesse sentido, a semiótica surge como uma maneira de sistematizar os estudos comunicacionais, tendo muitas conquistas e, ao mesmo tempo, sendo alvo de críticas. Dentre estas, a mais veemente é a de que a dimensão social do sistema semiótico é tão intrínseca à sua natureza e à sua função que não pode ser estudada isoladamente. Assim, a principal corrente da Semiótica enfatiza as estruturas e os códigos, pois há uma complexa inter-relação entre sistema semiótico e prática social, principalmente devido aos falantes e escritores (ou outros participantes) estarem ligados e interagirem em uma variedade de modos em contextos sociais concretos.

Na Semiótica Social, destaco os trabalhos de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) sobre Multimodalidade e a Gramática do Design Visual para descrição e análise de estruturas multimodais; O'Toole (1994), por meio da aplicação da Gramática Sistêmica Funcional, sobre a análise de obras de arte; Martinec e Salway (2005) sobre as relações intersemióticas em documentos novos e antigos que usam imagens na comunicação, especialmente a relação

entre texto e imagem; Bull e Anstey (2010) e Serafini (2011) sobre a compreensão das imagens em textos multimodais (principalmente textos digitais); Almeida (2011) sobre o letramento visual no ensino de Língua Inglesa por meio da leitura crítica de imagens; Veloso (2014) a respeito dos modos semióticos nas histórias em quadrinhos das décadas de 1940 e 1960.

A Semiótica Social tem como foco de estudos o processo de significação, isto é, o processo de produção do signo (HODGE; KRESS, 1988). Assim, segundo apontam Natividade e Pimenta (2009), a Semiótica Social se fundamenta nos seguintes princípios semióticos: a noção de escolha (os interesses do produtor do signo possibilitam uma relação motivada entre significante e significado); o contexto (pode indicar os processos ideológicos e de poder); as funções semióticas (as metafunções da Linguística Sistêmica Funcional – ideacional, interpessoal e textual). Destarte, para os autores da Semiótica Social, a noção de escolha é muito importante, uma vez que os interesses de quem produz um signo levam a uma relação motivada entre significante e significado e, portanto, a signos motivados (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 2001). Deste modo, a Semiótica Social engloba análises políticas, historicizadas e críticas, pois os autores investigam os “passos” teórico-metodológicos de produtores e interpretantes dos textos a partir das suas escolhas e interesses.

A teoria Semiótica Social é interessada no sentido em todas as suas formas. O sentido surge em ambientes sociais e nas interações sociais. Isso faz com que o social seja a fonte, a origem e o gerador de sentido. Nessa teoria, "o social" é gerador de sentido, de processos e formas semióticas, portanto, a teoria é uma semiótica social (KRESS, 2010, p. 54)⁶.

Pelo viés da Semiótica Social, a mensagem, de acordo com Hodge e Kress (1988), tem direcionalidade, pois apresenta fonte e objetivo, um contexto social e um propósito. Assim, a mensagem trata de um assunto que se conecta com o mundo ou com a realidade social, e desta conexão surge o significado, que deriva da representação ou função mimética que realiza. A partir desse ponto de vista, os autores enfatizam que coexistem os planos semiótico (processo social no qual o significado é estruturado) e o mimético (em que a mensagem funciona como representação) na produção da mensagem. Dessa forma, no ato semiótico existe um movimento de “ir e vir” entre os participantes. Já o texto se refere à estrutura de mensagens ou vestígios de mensagens que são atribuídas socialmente em

⁶ No original, temos: “Social-semiotic theory is interested in meaning, in all its forms. Meaning arises in social environments and in social interactions. That makes the social into the source, the origin and the generator of meaning. In theory here, 'the social' is generative of meaning, of semiotic processes and forms, hence the theory is a social-semiotic one” (KRESS, 2010, p. 54).

unidades. Isto posto, o texto se evidencia como um objeto concreto produzido no discurso, e, enquanto discurso, diz respeito ao processo social em que cada texto está inserido.

Hodge e Kress (1988) afirmam que o texto é definido em oposição ao sistema⁷, bem como defendem que todo sistema de signos é produto de um processo de semiose. Dessa maneira, os textos se configuram como o material de realização dos sistemas de signos e também como o lugar onde mudam continuamente. Vale salientar que a relação entre texto e sistema sempre ocorre em atos semióticos específicos, ou seja, no discurso. Sobre discurso, os autores afirmam que este é o “[...] lugar social onde formas de organização se envolvem com sistemas de signos na produção de textos, reproduzindo ou alterando o conjunto de significados e valores que compõem a cultura” (HODGE; KRESS, 1988, p. 06).⁸ Diante disso, na Semiótica Social, texto e discurso representam complementarmente perspectivas do mesmo nível de fenômeno.

Outra categoria abordada por Hodge e Kress (1988) é gêneros textuais, que são definidos como formas típicas de textos que se vinculam a categorias de produtores, consumidores, temas, meios, modos e ocasiões. Por isso, os gêneros são socialmente classificados na Semiótica e somente existem se um grupo social os legitima. Nesse sentido, os gêneros textuais incluem práticas sociais, relações entre os participantes, suas expectativas e seus propósitos, bem como estão em consonância com a posição social das classes, os discursos de gênero e os aspectos relacionados à tecnologia, à educação e à família. Diante de tantos aspectos, Hodge e Kress (1988) frisam que o gênero textual é uma categoria semiótica que possui códigos e efeitos na mudança social.

Quanto às pesquisas em Semiótica Social, na esteira de Jewitt e Oyama (2008), um dos tipos de trabalho é a descrição e a explicação sobre como os recursos semióticos são usados em domínios específicos, o que reforça esta pesquisa, visto que usufruí dos múltiplos recursos que o livro didático pode proporcionar para desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes, dando foco nas imagens do livro didático e possibilitando uma prática docente mais ativa. Além disso, os autores advertem que a semiótica social visual deve ser encarada como uma das fontes para a análise das imagens, pois, muitas vezes, há contradições que só podem ser sanadas com uma postura transdisciplinar⁹ do pesquisador (ou do professor,

⁷ O sistema de signos foi desenvolvido pela principal corrente teórica da Semiótica como uma estrutura abstrata que se realiza e se fundamenta no texto, conforme Hodge e Kress (1988).

⁸ Na versão original: “[...] is the site where social forms of organization engage with systems of signs in the production of texts, thus reproducing or changing the sets of meanings and values which make up the culture”.

⁹ A Linguística Aplicada (LA), conforme Moita Lopes (1996), é transdisciplinar por transcender a interdisciplinaridade (processo de “ligação” entre várias disciplinas), o que afeta principalmente os estudos em Semiótica Social. Anos depois, o referido autor defendeu uma LA *indisciplinar* com a finalidade de ultrapassar

no meu ponto de vista), o qual deve atrelar o apanhado teórico da Gramática do Design Visual com as teorias sociais e com o contexto histórico.

Santos e Pimenta (2014) discorrem que, na Semiótica Social, coexistem dois níveis: a representação e a comunicação. No primeiro nível, acontece o processo de produção, levando em conta a história cultural, social e psicológica dos produtores do signo. Assim, os atores sociais são motivados pelo contexto, pois eles fazem escolhas que tornam a mensagem mais “transparente” para aquele contexto sociocultural. No nível da comunicação, a compreensão da mensagem não estará centrada no produtor, mas dependerá do interpretante, que deverá se apropriar de conhecimentos semióticos específicos.

Com efeito, postulo que a Semiótica Social, atrelada à Linguística Aplicada, dá visibilidade às abordagens teórico-empíricas na educação multimodal, o que possibilita o desenvolvimento dos multiletramentos, daí esta pesquisa ter como foco o desenvolvimento do letramento multimodal em sala de aula, no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), na rede pública de ensino. Por meio da Semiótica Social, encontrei a possibilidade de investigar o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos com o livro didático, a fim de melhorar o processo de aquisição de conhecimentos em ELE e ressignificar a aprendizagem e a criticidade dos estudantes, instigando o empoderamento social e promovendo o protagonismo sócio-juvenil.

2.2 MULTIMODALIDADE

A Semiótica Social, aliada aos estudos em multimodalidade, visa investigar os principais modos de representação em função dos quais um determinado texto é produzido e realizado, além de compreender o potencial de origem histórico-cultural utilizado para produzir o significado de qualquer modo semiótico. Dessa maneira, a Semiótica Social e a Multimodalidade buscam abordar as particularidades de cada modo semiótico, as regularidades de suas combinações e seus valores em contextos sociais específicos.

Sobre a origem do termo, van Leeuwen (2011a) elucida que a palavra multimodalidade surgiu da Psicologia da Percepção, na década de 1920, para se referir aos diferentes efeitos das percepções sensoriais. A percepção, outrora, foi concebida como multimodal, pois ela integrava as informações recebidas dos diversos sentidos do corpo humano, o que influenciou as três escolas da Semiótica Social. Assim, van Leeuwen (2011a)

os limites disciplinares que denotam, muitas vezes, “verdades únicas, transparentes e imutáveis” (MOITA LOPES, 2006, p.26).

ampliou o termo “multimodalidade” e o introduziu na Linguística Aplicada e principalmente nos estudos sobre letramento visual. Kress (2011) complementa que a multimodalidade tem como alicerce a noção de que os diferentes modos semióticos interagem e se inter-relacionam na orquestração e na construção de sentidos.

A multimodalidade e a interpretação de imagens e de conjuntos multimodais abrangem uma variedade de teorias e incluem as seguintes áreas de pesquisa: letramento visual, iconografia e iconologia, estudos dos meios de comunicação, análise do discurso visual, estudos culturais, história da arte e análise qualitativa de conteúdo e letramento multimodal (SERAFINI, 2014; WALSH, 2010). A multimodalidade se configura como um campo de estudos que se destina a explorar as formas de significação modernas, o que abrange todos os modos semióticos inerentes aos processos de representação e comunicação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Assim, para Kress (2001), o fenômeno multimodal, em meio à Semiótica Social, engloba vários modos semióticos, tais como linguagem, escrita, imagem, *layout*, música, gestos, fala, objetos em 3D, dentre outros. Estes se relacionam, diretamente, com as modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética). Ao abordar a multimodalidade, Bateman (2014) aponta que textos e imagens se referem aos diferentes modos de comunicação, o que se relaciona à área de multimodalidade como investigação dos diversos modos de expressão e suas combinações, às quais são consideradas nos termos da “multiplicação” de significados, expressão cunhada por Lemke (1998).

Nesse sentido, na construção de significados, cada modo leva aos leitores significados e sentidos específicos e usufrui de suas propriedades internas para aguçar ou realçar o recurso semiótico. Bateman (2014) cita, como exemplo, uma situação em que uma pessoa compra, no supermercado, uma maçã e uma banana e, quando come as duas frutas juntas, haverá um hibridismo de sabores por meio da mistura das moléculas das frutas. Sob essa perspectiva, existirá uma recombinação da nova estrutura organizacional e uma recontextualização das propriedades inerentes às duas frutas. Nessa linha argumentativa, Serafini (2014) acrescenta que a escolha do uso de um modo ou de outro é guiada por aspectos socioculturais, tais como intenções, interesses de grupos ou posturas ideológicas.

Serafini (2014) explicita quatro aspectos essenciais da multimodalidade: materialidade, *modal fixing* e *aptness*, *affordance*¹⁰ e limitações, e *design*. A materialidade diz

¹⁰ *Affordance* pode ser traduzido como “afordabilidade”, conforme Catto (2013), já Paiva (2010) traduz como “propiciamento” no sentido de que o modo semiótico propicia uma percepção do leitor que o leva à interpretação ou não do conjunto multimodal a fim de construir significados. Seguindo essa breve discussão,

respeito aos aspectos físicos e materiais de cada modo semiótico, por exemplo: a linguagem oral se dá materialmente por meio de ondas sonoras associadas a recursos semióticos, como volume, entonação, tom, frases, gestos, expressões faciais. Deste modo, o material utilizado serve para criar significados potenciais. Somando-se a isso, o *modal fixing* (fixação modal) e o *aptness* (competência/ capacidade) são importantes no conjunto multimodal, pois os significados são pontuados a um determinado tempo e a um lugar específico dentro de um sistema representacional particular, dados pelas *affordances* (possibilidades) e limitações dos modos semióticos e materiais selecionados. As *affordances* são as possibilidades ou especializações funcionais potenciais de cada modo semiótico para expressar e representar aspectos particulares no mundo a partir das experiências subjetivas das pessoas. Por isso, para passar ideias ou construir significados, as *affordances* e as limitações envolvem práticas sociais, aspectos materiais e restrições físicas de cada modo. O *design* é um processo ativo de integração e composição de vários modos para representar significados potenciais de significados em um conjunto multimodal. Um *design* ou uma atividade de construção de significados envolve três elementos inter-relacionados, tais como: os desenhos disponíveis com modos e recursos semióticos já convencionados em conjuntos multimodais; a criação de um desenho com novas formas de criar um conjunto multimodal; e o redesenho feito a partir da transformação do desenho já existente em novas imagens para produzir novos conjuntos multimodais.

Nesse sentido, Serafini (2014) exemplifica que os autores e ilustradores de livros de imagens escolhem cautelosamente os elementos composicionais da imagem para passar mensagens para o leitor/observador, pois a imagem-visual é governada pela lógica da espacialidade e da composição. Sendo assim, para o autor citado, não existe um só modo que contemple toda a gama de significados que uma pessoa pretenda passar. Já Dionísio (2005) defende que os estudos de multimodalidade devem considerar os seguintes aspectos, a saber: as ações sociais são fenômenos multimodais; os gêneros textuais orais e escritos são multimodais, pois usamos palavras escritas ou faladas (que se configuram como modo semiótico sonoro), gestos, entonação de voz, imagens, tipografias, dentre outros; o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo, ou seja,

Turolo-Silva (2015), em sua tese de doutorado, elabora uma construção teórica muito interessante sobre *affordance* como um construto semiótico, enquanto o processo de percepção de *affordances* é um processo semiótico. Ademais, a última autora elabora uma classificação das *affordances* para o contexto da web, dentro do ensino e da aprendizagem de línguas, em *affordances* ambientais (os espaços e os tempos do ambiente ecológico a serem percebidos pelos interagentes na forma de situação social, a atividade desenvolvida, os papéis sociais e as identidades); tecnológicos (são os aplicativos, as ferramentas e os materiais disponíveis no ambiente imediato, abrangendo a internet e as demais tecnologias); linguísticos (o nível de estrutura, o nível de significado e o nível de gerenciamento da interação).

textos que vão do menos visualmente informativo ao mais visualmente informativo; com as inovações tecnológicas o leitor e o texto estão cada vez mais próximos e interativos, uma vez que os textos digitais usufruem de elementos visuais.

Acerca da relação entre multimodalidade e meio digital, Jewitt (2005) destaca que a “tecnologização” das práticas sociais, da comunicação e da interação, na contemporaneidade, bem como a relação entre texto e computador englobam novas formas de multimodalidade nas narrativas digitais e nas práticas de letramento. A autora exemplifica que a transformação do livro (romance) escrito para o formato em CD-ROM com caracteres escritos na tela do computador, combinam a prevalência de imagens, o que reestrutura o texto e fragmenta as formas de escrita. A autora menciona também os hipertextos, que abrangem vários modos semióticos, principalmente elementos imagéticos e verbais, a fim de dar significado aos processos de navegação e escolha do leitor, que utiliza novos recursos e constrói novas significações.

Já sobre as pesquisas em multimodalidade, Jewitt (2010) complementa que pesquisas educacionais, desde os anos 2000, têm enfatizado a investigação da construção de significados com vários recursos semióticos – na pré-escola para crianças – vislumbrando a melhoria de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem, apesar de ainda haver o domínio da escrita na sala de aula. Dessa forma, Jewitt (2010) reforça a necessidade de serem pesquisadas as formas complexas em que imagens, gestos, olhares, interação com objetos, postura corporal, escrita e discurso interagem e se interconectam na produção de conhecimento subjetivo, na sala de aula, com o intuito de perceber como ocorre, na interação multimodal, a produção de noções de habilidades, de resistência e de identificação por parte de professores e alunos. A autora enfatiza que as práticas de letramento, na perspectiva multimodal, incluem a produção de identidades, além de a “pedagogia multimodal” possibilitar que o estudante identifique as práticas culturais e comunitárias dentro do contexto escolar, de forma significativa, para o desenvolvimento do letramento e para a melhoria do ensino, como foi possível comprovar nas práticas de letramento multimodal crítico nos alunos adolescentes desta pesquisa, nas aulas de Língua Espanhola, o que reforça o caráter de engajamento socioeducacional para os estudantes nesta pesquisa.

Jewitt (2010) concebe quatro acepções de pesquisa em multimodalidade: a primeira concebe a análise de todos os recursos utilizados pelas pessoas nas suas interações e na comunicação para representar os significados, principalmente os modos não verbais; a segunda, analisa cada modo dentro do conjunto multimodal, no sentido de desempenhar um papel comunicativo; a terceira abrange a noção de que cada ser humano organiza e constrói os

significados de acordo com a sua seleção e configuração dos modos, dessa forma, a interação entre os modos semióticos se faz muito relevante para a elaboração de significados, pois a interação por si só já conduz à significação; a quarta acepção relaciona a multimodalidade ao discurso social vigente, englobando as normas socioculturais, os interesses e as motivações no momento da construção do signo linguístico por parte dos produtores dos signos num contexto social específico. Destarte, assevero que esta pesquisa compreende a terceira acepção, pois investiguei como os alunos leem as imagens dentro do conjunto multimodal, e como eles constroem significados a partir dos textos multimodais do livro didático utilizado na escola. Para a compreensão dos significados dos textos multimodais, os alunos precisam ter mais do que letramento linguístico (ler e escrever textos verbais), mas também práticas desenvolvidas, dentre outros letramentos, o de como interpretar imagens visuais e saber integrá-las à linguagem verbal, o que chamamos de multiletramentos, que será discutido na próxima seção e que consideramos ser um tema necessário e relevante para a compreensão do objeto pesquisado.

2. 3 MULTILETRAMENTOS

Quanto à origem do termo, letramento advém “ao pé da letra do inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e do sufixo -mento, que denota resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir)” (SOARES, 1998, p. 18). Portanto, letramento é o resultado que um grupo social apresenta em relação à ação de ler e escrever, em decorrência de se ter apropriado da escrita. O conceito de letramento envolve práticas sociais, culturais e discursivas de um determinado grupo social, que utiliza a escrita como sistema simbólico e, também, na condição de tecnologia em contextos e situações específicas do cotidiano (KLEIMAN, 2008).

Na concepção de Mollica e Leal (2009), letramento traz o significado de múltiplos saberes de natureza social, política e cultural, com os quais os indivíduos podem ter contato em meio à comunidade em que se inserem, com as mais variadas finalidades, independentemente de serem alfabetizados ou não. Assim, há duas formas principais de letramento: o escolar, advindo da cultura grafocêntrica; e o social, relacionado ao conhecimento de mundo que cada um de nós traz e constrói. Quanto ao letramento social, Street (2014) enfatiza a natureza social do letramento e considera o caráter múltiplo das práticas letradas, o que se contrapõe à acepção dominante de letramento único e “neutro”, visto que o autor utiliza o conceito de práticas de letramento como “ocasiões empíricas às

quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p. 18). O autor traz, ainda, os conceitos de letramento colonial e dominante¹¹, de modo que o primeiro diz respeito ao letramento “trazido por forasteiros como parte de uma conquista” (STREET, 2014, p. 32), e o segundo é trazido e construído por membros ou classes sociais ou étnicas dominantes, por intermédio das mais variadas agências de letramento.

Mollica e Leal (2009) salientam que os graus de letramento dependem muito da experiência de vida, da idade e dos interesses imediatos dos indivíduos, o que nos leva a refletir sobre esses aspectos para os alunos adolescentes da rede pública, participantes desta pesquisa. Já, na esteira de Kleiman (2008), para analisar o letramento como habilidade, devemos pensar sob a ótica dos modelos de letramento autônomo e ideológico. Dessa maneira, o autônomo diz respeito ao funcionamento lógico interno do texto escrito, decorrente da aquisição da escrita, acrescida do desenvolvimento cognitivo, o que possibilita a dicotomização entre oralidade e escrita¹²; e o ideológico fomenta as práticas sociodiscursivas específicas de leitura e escrita, além de dar atenção aos significados que os letramentos têm para os sujeitos sociais. Heberle (2010) assevera que o letramento tem sido entendido como uma prática social, como um complexo conjunto de habilidades de leitura, escrita e tecnologia, que une recursos semióticos verbais, visuais e outros, o que me permite relacionar à multimodalidade. A concepção de letramento como prática social foi defendida primordialmente por Street (2014), isto posto, é relevante esclarecer que, nesta pesquisa, adotei mencionado conceito de letramento.

Já no que concerne aos multiletramentos, destaco a relevância do trabalho pioneiro do *New London Group*¹³ (2006 [1996]), cujos componentes perceberam que a globalização e as novas tecnologias reconfiguravam a “paisagem” comunicacional, afetando as pesquisas educacionais e linguísticas. O grupo surgiu da necessidade de discutir e propor uma “pedagogia de multiletramentos”, em 1996, como primeiro manifesto resultante de um colóquio do *New London Group* (ou Grupo de Nova Londres). Eles compuseram um grupo de pesquisadores interessados em debater sobre letramento, reunidos em Nova Londres, em Connecticut (EUA), com a proposta de trazer reflexões e posturas docentes voltadas para a

¹¹ Percebemos aqui uma estreita relação com a obra “Epistemologias do Sul” de Santos e Menezes (2010).

¹² A esse respeito, compartilhamos que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37). Salientamos que, numa perspectiva sociointeracionista, fala e escrita apresentam: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade.

¹³ Esclareço que o *New London Group* foi composto, no ano de 1996, por Courtney Cazden, James Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

ética e para a estética, englobando, assim, as novas tecnologias de informação e comunicação e a variedade de culturas, com caráter multimodal ou multissemiótico, para os currículos e para as salas de aula.

Assim, para o *New London Group* (2006 [1996]), o letramento vem sendo ampliado com a concepção de multiplicidade de discursos, o que concerne a dois aspectos: a) a pedagogia em prol do letramento deve abranger os diversos contextos sociolinguísticos, as múltiplas culturas e a pluralidade de textos que circulam nas sociedades globalizadas; b) a pedagogia do letramento deve englobar a variedade de formas de textos associados às tecnologias de informação e multimídia, bem como a proliferação de canais e meios de comunicação atrelados aos suportes e à diversidade cultural e subcultural.

Royce (2006) acrescenta que os multiletramentos têm sido foco de discussões que os apontam como uma necessidade para o ensino no futuro, em especial para os contextos de ensino de uma segunda língua. O autor considera que os multiletramentos se relacionam ao multilinguismo pessoal e social, e sugere também que os efeitos da globalização de práticas de multiletramentos ocorrem em contextos multiculturais e criam uma metalinguagem em áreas da comunicação e da representação, dentro de uma nova pedagogia. Em âmbito nacional, Rojo (2012) também pesquisa sobre os multiletramentos e ressalta que há um caráter multimodal ou multissemiótico (hipermidiático) das comunicações atuais e da multiplicidade de culturas, em decorrência da globalização de informações e bens, da multimodalidade dos textos e da multiplicidade de imagens por consequência das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Os multiletramentos, nesse contexto, compreendem o letramento linguístico (pautado principalmente na compreensão do modo escrito), computacional, digital, visual, multimodal, escolar, crítico, literário dentre outros. O letramento multimodal, alvo de atenções dessa pesquisa, tem suas origens na GDV e se fundamenta na realidade da sociedade contemporânea, em que é adotada uma “cultura” visual. Vivemos rodeados por imagens por meio de campanhas publicitárias, de notícias digital-virtuais ou impressas, de mensagens do *facebook* ou do *whatsapp*. Com efeito, a sociedade atual nos exige uma leitura multimodal/visual em meio aos vários recursos semióticos inerentes às nossas rotinas. Como o nosso foco de pesquisa é investigar como os alunos desenvolvem o letramento multimodal, discutirei mais detalhadamente na próxima subseção.

2.3.1 Letramento multimodal

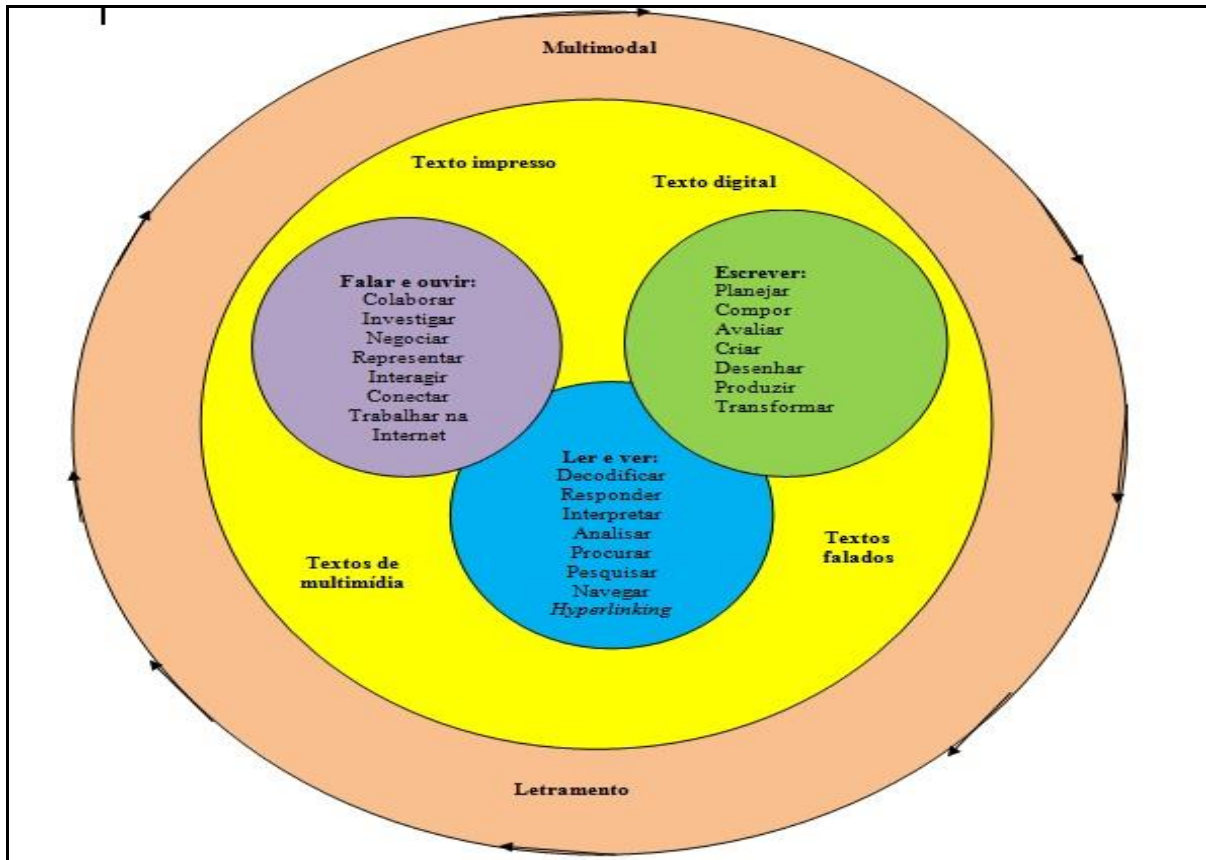
O conceito de letramento multimodal, com base nos estudos de multimodalidade e na abordagem da Semiótica Social, parte do pressuposto de que a comunicação por imagens, gestos e movimentos tem envolvido o uso social destes modos de forma articulada (integral ou parcialmente) da mesma maneira que ocorre com os elementos escritos-textuais (KRESS, 2001). Dessa forma, Walsh (2010) percebe o letramento multimodal como necessário para desenvolver as habilidades ou competências de leitura, escrita, oralidade, audição e visualização com os novos meios comunicacionais digitais.

Letramento multimodal refere-se ao significado que ocorre por meio da leitura, visualização, compreensão, respondendo, produzindo e interagindo com multimídia e textos digitais. Isso pode incluir o oral e os modos gestuais de falar, escutar e dramatizar, bem como a escrita, o desenho e a produção de tais textos. O processo dos modos, como a imagem, a palavra, o som e o movimento nos textos, pode ocorrer simultaneamente e é, muitas vezes, coerente e sincrônico. Às vezes, modos específicos podem ser mais dominantes ¹⁴(WALSH, 2010, p. 213).

Destarte, o letramento multimodal, além de incluir os vários modos semióticos inerentes aos processos de linguagem e comunicação, associa-se também ao uso das ferramentas digitais. Mediante o exposto, destaco a figura seguinte elaborada por Walsh (2010) acerca do letramento multimodal em sala de aula e suas nuances em relação às competências comunicativas na aprendizagem de segunda língua.

¹⁴ Na versão original, tem-se: “Multimodal literacy refers to meaning-making that occurs through the reading, viewing, understanding, responding to and producing and interacting with multimedia and digital texts. It may include oral and gestural modes of talking, listening and dramatising as well as writing, designing and producing such texts. The processing of modes, such as image, words, sound and movement within texts can occur simultaneously and is often cohesive and synchronous. Sometimes specific modes may dominate” (WALSH, 2010, p. 213).

Figura 1 - Letramento multimodal no contexto de sala de aula (traduzida do original)



Fonte: Walsh (2010, p. 222).

À luz da teoria de Walsh (2010), supracitada figura descreve a linguagem e o letramento, no que tange aos diferentes textos, meios e modos envolvidos no contexto de sala de aula, de acordo com o desenvolvimento das competências comunicativas (falar, ouvir, ler, ver e escrever) por meio de atividades junto aos alunos. Pela figura, a autora argumenta que as competências mencionadas são interdependentes e se inter-relacionam na linguagem e nas práticas de letramento, o que se evidencia nos círculos menores, os quais detalham as atividades necessárias para desenvolver o letramento e melhorar a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, no círculo “Falar e ouvir”, Walsh (2010) especifica que o professor deve instigar os alunos a colaborarem (ter uma postura mais ativa), investigarem nos textos impressos e digitais, negociarem significados, representarem ou dramatizarem, interagirem com os conteúdos acessados e conectarem as informações com os conhecimentos específicos. No círculo “Ler e ver”, a autora frisa que, nas atividades de decodificar, responder, interpretar, analisar, procurar, pesquisar, navegar e “*hyperlinking*”, os professores devem fomentar a construção de significados, seguindo os níveis de leitura literal, inferencial e crítica por meio de informações de livros impressos e digitais (com incorporação multissensorial). Sobre a prática de “ver”, Callow (2013) desenvolve o termo “*viewing*”, que

não somente transcende ao simples ato de ver a imagem, mas se refere à compreensão de como o modo semiótico imagético constrói sentidos. No círculo “Escrever”, Walsh (2010) discorre que os professores devem instigar os alunos para que escrevam vários tipos de textos, seja no papel, seja na “tela”. Assim, os estudantes planejam, compõem, avaliam possibilidades de conteúdos, criam textos escritos ou desenham textos imagéticos, produzem textos no papel, que podem ser transformados em textos digitais. Eles podem, segundo Walsh (2010), criar pôsteres, anúncios publicitários para internet, blogs, gráficos, filmes (curtas-metragens), *slides* e animações.

Segundo Catto (2013), o letramento multimodal remete ao desenvolvimento da capacidade de compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos. Por isso, a autora ressalta a importância de se tomar conhecimento, em primeiro lugar, sobre as potencialidades (*affordances*) que cada um desses modos e, em segundo lugar, sobre a maneira como as combinações constroem significados. Desta forma, no que diz respeito às pesquisas sobre letramento multimodal, podemos salientar a concepção de Almeida (2009), que advoga, com base na GDV, que é necessária uma “conscientização das imagens enquanto códigos de significados imbuídos de estruturas sintáticas próprias e dotadas de potencial, e não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural” (ALMEIDA, 2009, 177).

Quadro 1 – Síntese dos saberes envolvidos no letramento multimodal descritos em literatura prévia

Conhecimentos do letramento multimodal
<ul style="list-style-type: none"> • Combinar de maneira informada e qualificada os múltiplos recursos semióticos que medeiam as práticas sociais; • Produzir sentido por meio do arranjo dos recursos semióticos de acordo com o que é considerado central em uma situação particular; • Desenvolver práticas tanto de produção quanto de análise crítica da diversidade de modos semióticos e da interação entre eles.

Fonte: Catto (2013, p. 160).

Ainda sobre o letramento multimodal/visual, Bull e Anstey (2010) defendem uma pedagogia em prol dos multiletramentos com foco em: a) atividades que tenham textos e contextos autênticos, a fim de explorar as diversas práticas de letramento; b) ensino “explícito” para o desenvolvimento do letramento dos alunos; c) reflexão e discussão com base em atividades que oportunizem práticas de letramento; d) análise de como os textos são (re)construídos de acordo com o contexto social; e) conhecimento de como os modos visual, gestual, linguístico, sonoro e espacial se combinam para construir significados e orquestrar

semioses; f) desenvolvimento de uma metalinguagem para orientar educadores e estudantes a analisar e discutir textos multimodais. Nesse âmbito, esclareço que da referida pedagogia dos multiletramentos proposta por Bull e Anstey (2010), utilizamos: a reflexão a partir das atividades, sendo inclusive avaliada no questionário pós-aula; e o conhecimento das formas como os modos semióticos se misturam e criam significados no texto multimodal com os estudantes.

Catto (2013) esclarece que as novas tecnologias comunicativas no consumo e na produção de textos, em espaços como blogs, *wikis*, jogos *online*, SMS, *chats*, e mesmo tecnologias mais tradicionais como o livro didático impresso, exigem do professor e dos estudantes novas formas de interagir. Dessa maneira, a autora chama atenção para algumas mudanças sociais, lexicais e pragmáticas no contexto educacional, com palavras como “criamos” e “construímos” no lugar de “escrever”; “navegamos” e “exploramos” em substituição a “ler”, posto que a participação nos ambientes virtuais é vista como um processo ativo e interativo. Em consonância com o enfoque da autora anterior, Lemke (2010) reforça a relevância da semiótica multimidiática, tanto para professores como para alunos, ao afirmar que “nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e, da mesma forma, a figura quando colocada ao lado do texto” (LEMKE, 2010, p. 462). O pensamento desse último autor traduz a proposta de intervenção dessa pesquisa por meio da pesquisa-ação desenvolvida na escola pública investigada.

No que tange às ferramentas multimodais de ensino de língua estrangeira, o letramento multimodal/visual, à luz da GDV, pode ser desenvolvido por meio de materiais como jornais, revistas, folhetos, dados bancários, motivando e instigando as interações em sala de aula, de acordo com a experiência docente e pesquisas de Heberle (2010) no Brasil. Dessa maneira, a multimodalidade e os multiletramentos podem ser desenvolvidos em sala de aula por intermédio das seguintes estratégias: promover a negociação de significados na aula de língua estrangeira, realizada com tarefas baseadas em atividades com imagens de pessoas, lugares ou objetos na publicidade a fim de perceber razões, interesses e intencionalidades das imagens com foco na metalinguagem; fazer relações sobre os materiais originais, contextos e tópicos de interesse dos estudantes, pedindo que eles levem suas revistas prediletas para a sala de aula com o intuito de discutir a sinergia visual-verbal e os diferentes significados disponíveis; trabalhar textos acadêmicos em língua estrangeira para discutir aspectos do patrimônio cultural, históricos, geográficos por meio de livros, revistas e galerias ou museus *online*; e acessar diferentes *hyperlinks* sobre artes e entretenimento, por exemplo. Heberle

(2010) analisa os *video games* como ferramenta para desenvolver o letramento multimodal crítico dos alunos jovens de Língua Inglesa, o que também poderia ser adaptado no ensino de Língua Espanhola em escolas públicas, já que os estudantes gostam muito de novelas mexicanas e jogos espanhóis, conforme minha experiência docente. Apesar de a proposta pedagógica de Heberle (2010) ser muito interessante para desenvolver o letramento multimodal, não a utilizei, nesta pesquisa, em virtude da dificuldade de uso das ferramentas digitais e do *video game* na escola pública pesquisada.

Além disso, Walsh (2010) constata que o letramento multimodal, para ser desenvolvido melhor em sala de aula, necessita de uma redefinição do currículo escolar vigente. A autora acrescenta que se faz necessária uma nova pedagogia, pautada nas práticas sociais dos ambientes virtuais em sala de aula com os alunos, pois isso pode proporcionar, positivamente, a construção de identidades e a reflexão sobre as mudanças nas práticas sociais, que atingem, diretamente, a comunicação em sua totalidade. Acrescento que podemos, como professores, desenvolver o letramento multimodal dos alunos de forma criativa ainda com materiais impressos, em especial com o livro didático.

Para Jewitt (2005), a leitura e a escrita são, por si só, atividades multimodais, o que aumenta a necessidade de se desenvolver o letramento multimodal nos alunos. Além disso, o caráter multimodal das novas tecnologias faz com que as escolas atuais repensem sobre o letramento escolar tradicional e tentem colocar em prática o letramento multimodal para que os estudantes usufruam dos recursos da internet e de outras fontes, transcendendo apenas a leitura dos elementos escritos dentro e fora da escola. Nesse sentido, Serafini (2014) salienta que a inclusão de vários modos semióticos no conjunto multimodal e os novos modos de divulgação desses textos transcendem a evolução tecnológica, pois significam uma mudança social, política e cultural nos estudos sobre letramento. Dessa forma, as mudanças nos ambientes comunicativos possibilitam novas práticas sociais, o que interfere no letramento e na multimodalidade, uma vez que alicerçam novas possibilidades para produtores e receptores de textos multimodais. Sobre isso, penso que essas novas práticas de letramento instigam os professores a adaptarem as formas de abordar conteúdos a fim de desenvolver o letramento multimodal e, ao mesmo tempo, usufruir desse conhecimento prévio multimodal/digital dos estudantes. Na subseção seguinte, discorro sobre o letramento crítico, um viés teórico importante para nos ajudar a analisar os dados obtidos das interações entre professora e alunos de língua espanhola.

2.3.2 Letramento crítico

Diante da difícil tarefa de definir o que é ser crítico, Pennycook¹⁵ nos direciona para quatro significados do termo: “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade¹⁶; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora” (PENNYCOOK, 2006, p. 67)¹⁷. Em relação aos mencionados significados, adoto, nessa pesquisa, o sentido de crítico como uma prática social problematizadora, tendo por foco o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos pesquisados. A referida prática problematizadora, citada por Pennycook (2006), prioriza a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na construção da vida social, devendo ser alvo de intervenção docente principalmente no ensino e na aprendizagem de línguas, a fim de que os estudantes possam se posicionar criticamente diante dos acontecimentos. Nesse sentido, ainda acerca do significado da palavra crítica, Newfield (2011) defende que:

‘Crítica’ passou a ser vista não apenas como ‘análise fundamentada’, mas como uma análise que procura desvendar os interesses sociais e políticos da produção e recepção de imagens em relação aos efeitos sociais de poder e dominação. [...] Uma questão crucial para o letramento crítico-visual relacionado às imagens históricas diz respeito ao contexto original de produção e significação das imagens, bem como a sua re-publicação no presente (NEWFIELD, 2011, p. 92 – grifos da autora)¹⁸.

Destarte, concordo com Newfield (2011) no que tange à necessidade de uma postura crítica, principalmente no ensino de línguas, pois por meio da língua(gem) podemos trabalhar aspectos culturais, sociais, discursivos e ideológicos. Dessa forma, a criticidade serve para desenvolver nos alunos um posicionamento mais questionador e de resistência diante dos discursos vigentes, em especial advindos dos meios de comunicação de massa. A crítica se faz ainda mais necessária para os alunos da rede pública de ensino, que em sua maioria passa por dificuldades socioeconômicas a fim de “desregular” os discursos

¹⁵ Alastair Pennycook é considerado um dos precursores da Linguística Aplicada Crítica e do letramento crítico, já nos anos 90 do século passado. O autor defende uma LA Transgressiva.

¹⁶ Esclarecemos que outro motivo de não concordarmos com esse significado de distanciamento e objetividade se refere à metodologia aqui adotada, já que nossa investigação é de cunho qualitativo e se concretizará por meio de pesquisa-ação, o que se opõe à “objetividade” e ao “distanciamento”. Não posso me distanciar dos alunos pesquisados, pois já criei vínculo profissional e afetivo com eles ao longo do ano letivo de 2015.

¹⁷ Acredito que somente o primeiro significado não se relaciona a esta pesquisa, já que almejei promover práticas de letramento crítico com os alunos do Ensino Médio.

¹⁸ ‘Critical’ came to be seen not simply as ‘reasoned analysis’ but as an analysis seeking to uncover the social and political interests in the images production and reception in relation to the social effects of power and domination. [...] A crucial question for critical visual literacy relating to historical images concerns the original context for the production and meaning of the images as well as their re-publication in the present (NEWFIELD, 2011, p. 92 – grifos da autora).

dominantes e hegemônicos, e para que possam exercer sua cidadania não apenas no ato de votar. Nesse sentido, o letramento crítico foca no consumo e na (re)produção dos textos em relação a esse público ao longo do tempo, e em decorrência das mudanças sócio-históricas e cultural-ideológicas, portanto:

A crítica permite que os participantes se envolvam *conscientemente* com os modos em que os recursos semióticos têm sido aproveitados para servir aos interesses do produtor e como diferentes recursos poderiam ser aproveitados no (re)desenho e (re)posicionamento do texto. Estes são as formas de observar os movimentos de ir para trás e para frente (JANKS, 2012, p.153 – grifo da autora)¹⁹.

Nessa linha de raciocínio, as raízes teóricas do letramento crítico, de acordo com Cassany e Castellà (2010), vêm inicialmente da Escola de Frankfurt com Horkheimer, Adorno e Habermas, os quais, em meados do ano de 1920, desenvolveram uma atitude de revisão, discussão e reformulação das situações sociais, opondo-se ao positivismo científico com uma proposta de superação da dicotomia entre teoria e prática, vislumbrando as necessidades mais concretas das pessoas no processo investigativo. Na década de 1960, Paulo Freire (2014) deu base à leitura crítica com a percepção de que os analfabetos são vítimas e não são responsáveis por sua condição, mas o alfabetismo pode possibilitar o protagonismo e empoderamento social, pilares da “pedagogia crítica”, que serviu, anos depois, para a reflexão e discussão que fundamentou a construção teórica do letramento crítico. Dessa forma, ao aprender a ler, os sujeitos podem mudar e transformar a realidade injusta em que estão, muitas vezes, inseridos.

Ainda na perspectiva de Cassany e Castellà (2010), outros filósofos também contribuíram para os estudos sobre a “crítica”, tais como: Derrida; Foucault (para eles o discurso constrói a identidade, as relações sociais e a visão de mundo do leitor); Halliday (através das metafunções ideacional, interpessoal e textual, analisou a relação entre gramática e registro); Bakhtin (com os estudos sobre polifonia, gêneros discursivos socio-históricos); van Dijk, Fairclough e Wodak (estes que, por meio da Análise de Discurso Crítica²⁰, analisaram os discursos que reproduzem as desigualdades sociais); Gee, Barton, Zavala e Ames (estes autores perceberam que a escrita é um objeto social e, ao mesmo tempo, prática cultural, por isso devemos analisar o contexto).

¹⁹ “Critique enables participants to engage *consciously* with the ways in which semiotic resources have been harnessed to serve the interests of the producer and how different resources could be harnessed to re-design and re-position the text. It is both backward and forward-looking” (JANKS, 2012, p.153 – grifo da autora).

²⁰ Termo cunhado pela professora Dra. Izabel Magalhães em 1986 com o Grupo de Pesquisa de Linguagem e Ideologia da Universidade de Brasília (UnB), priorizando discussões sobre linguagem, poder e ideologia, a partir dos processos sócio-históricos (MAGALHÃES, 2004).

Para Cassany e Castellà (2010), dentro dos estudos sobre letramento, surgem três importantes correntes: a) perspectiva tradicional ou filológica, que se baseia na premissa de que o significado está no texto, ou seja, há uma interpretação do texto mais canônica (o propósito original do autor) e só os leitores “*expertos*”²¹ podem alcançá-la; b) perspectiva interpretativa ou psicológica, cuja fundamentação se encontra nos processos cognitivos de compreensão, pelos quais o significado se constrói pela transação ou negociação entre o leitor e o texto. Na conjuntura de citadas correntes, o leitor usufrui dos seus conhecimentos prévios e faz inferências para interpretar um texto por meio de um processo interno, mental, cognitivo, de conexão e de re-elaboração da informação. Assim, a compreensão é individual e intransferível. Por isso, um texto pode dar margem a diversas interpretações; c) perspectiva crítica, pela qual o significado se constrói nos contextos sociais, políticos e culturais, que instigam os leitores a interpretações influenciadas por aspectos históricos e sociais. Nesse sentido, a compreensão textual perpassa por um viés social, o que possibilita o posicionamento crítico do leitor em relação ao texto (aqui acrescento o termo multimodal).

Na terceira perspectiva, é possível diferenciar duas orientações, a primeira sociocultural com ênfase ao “se colocar crítico” para compreender melhor o mundo, sua complexidade, sua diversidade e jogos de interesses, principalmente pelos discursos e pelas ideologias. “Ler criticamente significa aceitar a relatividade de qualquer interpretação, inclusive a própria”²² (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 362). A segunda orientação é sociopolítica, em que os textos, os produtores dos textos e os leitores estão situados dentro de sistemas sociopolíticos. Dessa forma, “ser crítico” denota uma postura questionadora em relação ao sistema sociopolítico vigente, bem como passa uma noção de que o indivíduo deve atuar para transformar a sociedade, opondo-se às injustiças e desigualdades. A esse respeito, os autores diferenciam a leitura crítica da acrítica:

Em conjunto, a leitura crítica se mostra elaborada, complexa, humilde, carregada de matizes e explicações, maleável, insatisfeita, exploradora, capaz de discutir e, inclusive, de mudar de opinião de forma racional; é a leitura que aspira a compreender a complexidade do humano, psicológico e social, e a transformá-lo se for preciso. Ao contrário, a acrítica se representa para nós como fácil, rápida, direta, simplificadora, auto-satisfeita, esquemática e muitos outros adjetivos, não há dúvida de que muitas das características que aqui atribuímos a um ou outro tipo de leitor

²¹ Sobre essa diferenciação entre os tipos de leitor, Mendonza Fillola (2002) distingue dois principais tipos: o ingênuo e o competente. O primeiro lê o texto com o intuito de decodificar e compreender o texto, enquanto o competente almeja a interpretação do texto, transcendendo a superficialidade do texto e ativando a construção de sentidos atrelada aos intertextos possíveis. Dessa forma, o leitor competente estabelece, de maneira adequada e pertinente, os significados do texto e a interpretação que o texto oferece, cooperando com o texto e empregando estratégias eficazes para seguir o processo de leitura.

²² No original temos, “Leer críticamente significa aceptar la relatividad de cualquier interpretación, incluso la propia”²² (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 362)

têm implicações didáticas de grande envergadura (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 367).²³

Nessa linha de raciocínio acerca da leitura crítica, Janks (2012) ressalta que o letramento crítico é muito importante nos dias de hoje, em que, no mundo, predominam as desigualdades de gênero, raça, etnia, linguagem, habilidades, sexualidade, nacionalidade e classe social, em decorrência, principalmente, das discrepantes relações de poder existentes na sociedade contemporânea. Então, a autora defende que as relações de poder devem ser pensadas em sala de aula de modo crítico-reflexivo, pois o poder está expresso, implícita ou explicitamente, nos textos verbais e imagéticos. Dessa forma, o letramento crítico se configura como uma necessidade para a Educação e proporciona um diálogo direto com o contexto social, histórico e econômico na construção de significados.

Janks (2012) discorre que deve ser observado e analisado o aspecto da presença ou da ausência de ética do “(re)desenho” e da (re)produção dos textos multimodais, visto que disso pode-se inferir os interesses dos produtores ou da classe dominante, denotando relações de poder²⁴. Por conseguinte, o letramento crítico significa ler o dito e o omitido, avaliar, fazer inferências e se posicionar criticamente diante dos textos. Nessa perspectiva, a pedagogia do letramento crítico, com foco nos elementos visuais e multimodais, dá margem para mais possibilidades de leitura, conforme a metáfora do caleidoscópio de Oliveira (2006):

Tal qual um caleidoscópio, o qual a ser girado, produz diferentes configurações dos mesmos elementos, também o texto visual fornece a possibilidade de diferentes visões de mundo, cujas percepções dependem, em grande parte, do contexto cultural e em que os espectadores estão inseridos (p. 22).

Apropriando-nos dessa visão caleidoscópica, no âmbito educacional, o letramento crítico-visual, segundo Newfield (2011), deve ser desenvolvido nos alunos com a estratégia pedagógica de ler não somente “com” o texto, mas “contra” o texto, associando-o ao contexto sociocultural e histórico, a fim de que os alunos formulem, criticamente, posicionamentos acerca do texto. Isso faria com que os estudantes pudessem perceber possíveis manipulações e interpelações de cunho ideológico no texto multimodal.

²³ “En conjunto, la lectura crítica se sabe elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir e, incluso, de cambiar de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso. Al contrario, la acrítica se nos representa como sencilla, rápida, directa, simplificadora, autosatisfecha, esquemática y muchos otros adjetivos – no hay duda de que muchas de las características que aquí atribuimos a uno y otro tipo de lector tienen implicaciones didácticas de gran envergadura” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 367).

²⁴ Sobre as relações de poder, sugerimos, para um maior aprofundamento teórico, a obra “Microfísica do Poder” (FOUCAULT, 1979).

No que diz respeito ao letramento multimodal crítico, destaco as pesquisas sobre o gênero feminino, já que a construção conceitual do gênero social se relaciona diretamente aos movimentos sociais feministas, que são mais do que manifestações críticas, políticas e sociais. Por isso, apresento os conceitos de Butler (2003) e Louro (2014) acerca do gênero feminino, em que as autoras defendem que gênero e sexo têm significações diferentes. Existe, no gênero feminino, um caráter fundamentalmente social, pois se refere “ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte de um processo histórico” (LOURO, 2014, p. 26). Desta forma, as concepções de gênero são diferentes de acordo com a sociedade e o momento histórico, da mesma maneira podem ser distintas dentro de uma mesma sociedade em virtude de levar em conta parâmetros étnicos, religiosos, raciais e de classe social presentes nela.

Nesse sentido, o letramento multimodal crítico pode promover nos aprendizes uma crítica aos discursos eurocêntricos e das classes hegemônicas. Nas escolas cearenses, é possível, por meio do letramento multimodal crítico, trabalhar com os alunos sobre os discursos “sulistas” quanto ao preconceituoso “desprestígio” simbólico dos nordestinos, por exemplo. Já nas aulas de ELE, podemos, como professoras e professores, deixar de lado a preferência pelos discursos e práticas sociais da Espanha e dar mais relevância aos dos países hispanofalantes da América. Assim, o letramento multimodal crítico não pode se deter apenas à apreciação estética, mas deve se vincular diretamente às consequências políticas e sociais dos textos e aos discursos inerentes, como formas de pensar e representar o mundo, o que possibilitará aos alunos se posicionem criticamente diante dos textos. Defronte dessa discussão teórica, a subseção posterior chega a um dos pontos teóricos mais importantes para a presente pesquisa, o letramento multimodal crítico, em que apresento definições e estudos a respeito.

2.3.3 Letramento multimodal crítico

Na ótica de Predebom (2015), o conceito de letramento multimodal crítico se vincula aos conceitos de gênero discursivo e de letramento crítico. Para a autora, constituem-se como ações de letramento multimodal crítico, conhecer, selecionar, combinar e analisar de maneira situada e crítica os múltiplos recursos semióticos: a) no nível léxico-gramatical, mobilizando as potencialidades dos sistemas semióticos verbal e imagético; b) no nível semântico e pragmático, percebendo as representações das experiências socioculturais e estabelecendo relações entre as informações de forma coesa e coerente; c) no nível do

registro, mobilizando variáveis de campo, relações e modo no contexto de situação; d) no nível do gênero, acionando conhecimentos textuais e contextuais recorrentes em uma determinada cultura; e) no nível ideológico, analisando os diversos discursos presentes nos textos; f) na interação entre os diferentes recursos semióticos em cada nível aqui mencionado e entre os níveis supracitados; g) e na interação entre todos esses níveis. Já Buzato (2007), com base na teoria de Lemke (1998), praticamente sintetiza o letramento multimodal como sendo o letramento digital a partir da “hibridização” dos modos verbal e visual que pode acontecer nos textos oriundos das mídias digitais.

A partir das leituras feitas e da minha experiência docente, defino o letramento multimodal crítico como um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias, que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante do(s) texto(s) multimodal(is) com fins de cidadania. Dessa forma, os usos e as interpretações do texto a partir da compreensão dos múltiplos modos semióticos (visual, escrito, sonoro, digital, gustativo, dentre outros) atrelados a uma construção de sentidos, de forma crítica, se configuram como o letramento multimodal crítico. Saliento que este tipo de letramento não deve ser desenvolvido exclusivamente para a leitura de textos digitais, pois os textos “em papel” também são constituídos de vários modos semióticos de forma direta ou não.

Ao utilizar o letramento multimodal crítico como principal eixo teórico-temático desta pesquisa, levei em consideração o letramento “visual” como uma importante prática a ser desenvolvida na escola. Para Stokes (2002), o letramento visual é entendido como uma habilidade para ler, interpretar e entender as informações presentes em textos imagéticos. Assim, a autora considera o letramento visual como uma linguagem específica, por isso há um uso comunicativo desta linguagem, que inclui a necessidade de estar atento às mensagens visuais e à leitura/visualização crítica das imagens dentro de sua complexidade linguageira. Por isso, abordo, sucintamente, a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006 [1996])²⁵ pelo fato de ser um dos mais usados aportes teóricos do letramento visual. Para os autores citados, as imagens são entendidas como uma fonte de vários recursos de construção de significados por meio das metafunções: representacional (nos quais ações, eventos e conceitos simbólicos representam a realidade na imagem); interativa (as relações entre observador/leitor e a imagem, usando recursos semióticos como ângulos altos e baixos,

²⁵ Kress e van Leeuwen, ao criarem a Gramática de Design Visual, basearam-se na Gramática Sistemática Funcional de Halliday (1978), cujas metafunções são ideacional, interpessoal e textual.

ou com menor ou maior distanciamento) e composicional (em que as escolhas de *layout* e as combinações entre os elementos da imagem tornam o texto coerente).

Com base na GSF, Kress e van Leeuwen (1996, 2006), na Gramática de Design Visual, concebem a semelhança entre as estruturas visuais e as linguísticas, pois analisar imagens significa perceber os significados representacionais, interativos e composicionais em meio a um contexto sociocultural e ideológico. Almeida (2011), com base na teoria multimodal de Kress e van Leeuwen (2006), salienta que a imagem é carregada de sentidos assim como um texto escrito, devido às qualidades lexicais (cores, saturação, nitidez), às sintáticas (linhas, padrões, tamanhos e formas), às semânticas (objetos representados de forma explícita ou sugerida), às pragmáticas (inteligibilidades da imagem, utilidade e função). A GDV pode ser descrita a partir de três metafunções: representacional, interativa e composicional, que operam simultaneamente via padrões de experiência, interação social e posições ideológicas.

Pela Gramática de Design Visual, Kress e van Leeuwen (2006) percebem, na metafunção representacional, a existência de um importante elemento chamado vetor, que representa a estrutura narrativa de maneira visual, podendo ser uma linha, em geral, diagonal, que conecta os participantes, seja pelo olhar, pela posição dos braços estendidos, dentre outros. O vetor expressa uma dinâmica, pois representa o acontecimento de um tipo de relação. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006) definem as representações narrativas como o desdobramento das ações, eventos ou processos de mudança dos participantes representados, já as representações conceituais mostram os participantes em termos mais generalizados e, às vezes, atemporais, ou seja, eles representam uma categoria social por meio das suas características para passar uma determinada concepção sobre algum tema.

Figura 2 - Exemplo de processo narrativo



Fonte: Google Imagens²⁶

Figura 3 - Exemplo de processo conceitual



Fonte: Google Imagens²⁷

²⁶ Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=ler+dort&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiwvIms573L>

Na figura 2, o participante representado está sentindo um desconforto provavelmente por estar trabalhando no computador por muitas horas e por contrair uma lesão por esforço repetitivo (LER), já que ele não adotou medidas preventivas no seu ambiente laboral. Na figura 3, há a imagem sem traços fisionômicos da jornalista negra Maria Júlia Coutinho, que, infelizmente, passou por situações de preconceito e desrespeito racial. Como a jornalista apresentava as previsões do tempo de um telejornal famoso, a imagem circulou as redes sociais, mostrando que, lamentavelmente, o “clima” no Brasil ainda é marcado por muita discriminação racial, bem como o fato de a participante representada não possuir boca, olhos e nariz mostra que qualquer pessoa negra passa (ou já passou ou poderia passar) por esse tipo de violência. Dessa forma, há na última imagem o conceito da discriminação racial no Brasil.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, 2006), na GDV, a metafunção interativa abrange as seguintes categorias: contato (evidência da maior ou menor interação e aproximação com o leitor); distância ou afinidade social (o tamanho da moldura e o enquadramento poderão proporcionar ou criar uma relação imaginária com o leitor); a perspectiva ou ponto de vista e a modalidade ou valor de realidade. Quanto ao contato, Jewitt e Oyama (2008) defendem que, quando o participante representado na imagem olha diretamente para o leitor, há um contato maior e, conseqüentemente, uma relação imaginária entre eles, o que gera uma demanda de alguma reação do leitor/espectador, que pode ser pena, súplica ou raiva, dentre outros. A distância diz respeito à aproximação ou ao afastamento produzido pela imagem por meio do participante representado, podendo ser *close up* (quando a imagem traz o personagem representado olhando de frente e de maneira detalhada com um enquadramento da área entre a cabeça e os ombros ou até menos que isso); *medium shot* (a imagem abrange a região a partir da cintura e dos joelhos, o que indica um relacionamento social); *long shot* (quando a imagem é apresentada há uma certa distância e o personagem está inteiro na imagem, sugerindo uma relação impessoal). Outro aspecto de significação interativa é a modalidade, que abrange a aplicação da semiótica sociovisual para explorar, retoricamente, por exemplo, conteúdos de várias disciplinas na sala de aula, pois as estruturas imagéticas contribuem para a representação de conceitos.

AhVPI5AKHVteCgMQ_AUIBygB&biw=1525&bih=734&dpr=0.9#imgsrc=yb0sAMwR9Q7doM%3A>.

Acesso em: 13 mar. 2016.

²⁷ Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=maju+caricatura&biw=1525&bih=734&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiumrC06L3LAhXEfZAKHSOBC9kQ_AUIBigB&dpr=0.9#tbn=isch&q=maju+jorbal+nacional+caricatura&imgsrc=-OdELyVJLVO10M%3A>. Acesso em: 13 mar.2016.

Figura 4 - Exemplo de demanda

Fonte: Google Imagens²⁸

Figura 5 - Exemplo de oferta

Fonte: Google Imagens²⁹

Na figura 4, há um bebê que lança um olhar que demanda dos leitores/observadores uma reação que pode ser de empatia ou de rejeição. No entanto, o que se espera, por meio do letramento crítico, é um posicionamento crítico em relação à quantidade de marcas tatuadas no corpo e no rosto do bebê, como se o capitalismo estivesse “grudado” na nossa pele como uma necessidade simbólica. Na figura 5, a triste situação de drogadição está como um item de oferta, já que nenhum dos participantes representados lança nenhum vetor direcionado ao leitor/observador, nem pelos olhos nem por nenhuma outra parte do corpo, mas se apresenta como uma cena de contemplação e reflexão. Ambas as imagens possibilitariam uma excelente discussão em sala de aula sobre as práticas sociais dos dias atuais, o que poderia servir para desenvolver o letramento multimodal crítico nos estudantes.

Na GDV de Kress e van Leeuwen (2006), o significado composicional abrange os elementos que compõem a imagem, como também a maneira em que ela está localizada na página, se no fundo ou no alto da página, por exemplo. Além disso, os autores alertam para os três recursos do significado composicional: o valor de informação, o enquadramento, a saliência e a modalidade. O valor da informação se relaciona à localização dos elementos de

²⁸ Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=beb%C3%AA+com+marcas&biw=1525&bih=734&tbm=isch&imgil=G-RjltYJzLNjyM%253A%253BYucbDxN2JMNpXm%253Bhttp%25253A%25252F%25252Ffabianabertotti.com%25252Fgeracao-embalagem%25252F&source=iu&pf=m&fir=G-RjltYJzLNjyM%253A%252CYucbDxN2JMNpXm%252C_&usg=__FTuu99U9azfRs1zfgsYfqBspP0%3D&dpr=0.9&ved=0ahUKEwjNhZ0J6b3LAhWCIZAKHYNKAw0QyjcIOQ&ei=KHLIVs3RB4KrwgSDIY1Q#imgrc=G-RjltYJzLNjyM%3A>. Acesso em: 13 mar.2016.

²⁹ Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=pessoas+drogadas&biw=1525&bih=734&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwispNLS6b3LAhXMF5AKHbpWDDMQ_AUIBigB&dpr=0.9#imgrc=25wRwrgfHkJtAM%3A>. Acesso em: 13 mar.2016.

uma composição (direita, esquerda, centro, margem, superior, inferior do espaço da imagem ou página). Nas sociedades em que se usa a escrita românica, a direção da leitura de um texto se dá desde a esquerda até a direita e de cima para baixo. Baseado nisso, Kress e van Leeuwen (1996) criam a estrutura de elementos dados-novos (*given-new*), em que os elementos que são expostos no lado esquerdo são dados ou já conhecidos pelos leitores/espectadores; as informações no lado direito são consideradas novas ou que demandam uma maior atenção dos leitores. Na configuração ideal-real, o componente colocado no topo da imagem ou da página é o ideal (essência idealizada ou generalizada da informação), já o posicionado em baixo se configura como informação real. Na configuração centro-margem, no centro da página, fica o tema principal da imagem, enquanto nas margens ficam os elementos que complementam o que está no centro e, de certa forma, podem servir de suporte para contextualizar a temática, pois está subserviente ao que está descrito no centro. Desta forma, a categoria enquadramento pode conectar ou combinar os elementos, ou mesmo desconectá-los através das linhas presentes no plano, pela espessura delas, que podem determinar os graus de enquadramento em forte e fraca. A saliência indica que alguns elementos podem se tornar mais atraentes que outros, por meio do tamanho, do contraste e da saturação das cores, além do relevo.

Figura 6 - Exemplo do componente cor



Fonte: Google Imagens³⁰

Na figura 6, a cor vermelha, como componente da imagem, está dando destaque à roupa da presidenta eleita Dilma Rousseff e, ao mesmo tempo, representando o partido

³⁰Disponível

em: https://www.google.com.br/search?q=capa+da+veja+dilma+mar%C3%A7o+2015&espv=2&biw=1366&bih=667&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjz5o-tpuHLAhUFUJAKHaqZB5EQsAQIGw#imgrc=qiZZe1pZ_VNVVM%3A. Acesso em: 27 mar. 2015.

político ao qual ela pertence. A intenção da Revista Veja (notoriamente da direita política no país) é justamente com o uso da cor vermelha para mostrar que a presidente priorizava as ordens do partido político em detrimento às necessidades da população brasileira. A cor vermelha também está presente na palavra “veja”, que chama a atenção do leitor para o vermelho da blusa da presidenta e para o verde e amarelo da faixa presidencial, esta última que a faz “não enxergar” os problemas do país. Assim, o elemento cor serve para passar uma mensagem de extrema direita e de crítica à atuação da presidenta, por parte de uma revista que foge aos padrões éticos do jornalismo.

A partir dos pressupostos teóricos da GDV, Callow (2008) elaborou o *Show me framework* como um conjunto de estratégias didáticas para se trabalhar com textos multimodais em sala de aula. Devido a isso, tomei a decisão de utilizar esse aporte teórico como eixo norteador da metodologia desta pesquisa com o propósito de desenvolver o letramento multimodal crítico nos estudantes em uma pesquisa-ação. O autor desenvolve atividades de observação, criação e discussão de textos multimodais, considerando-se as dimensões afetiva, composicional e crítica, inerentes ao letramento visual. Por meio de atividades e práticas letradas, as pessoas poderão ter condições de usar e diferenciar tipografias, fontes, cores e textos “tradicionais”, podendo selecionar, adequadamente, um material gráfico ou ilustrações para fins específicos.

Nessa seara, Callow (2008) reforça a importância da metalinguagem para discutir aspectos visuais e melhorar a compreensão textual, incluindo a dimensão crítica no letramento visual/multimodal. Assim, pela proposta do *Show me framework*, o autor apresenta os seguintes princípios gerais:

- ser parte de autênticas experiências de aprendizagem;
- envolver uma avaliação contínua, formativa e acumulativa;
- fornecer aos estudantes uma variedade de significados para ‘mostrar’ suas habilidades e conhecimentos conceituais, bem como os processos usados na aprendizagem (estes incluem o tempo para observar e pensar profundamente sobre os textos visuais e multimodais);
- usar textos autênticos, tais como livros com predomínio de imagens, livros informativos, textos eletrônicos, e textos que os estudantes criam;
- valorizar as dimensões afetiva, composicional e crítica dos textos visuais, assim como fazer uma associação entre os elementos visuais e escritos;
- incluir as reações visuais dos alunos (desenho, pintura, multimídia) para textos vistos e discutidos;
- proporcionar atividades focalizadas em que os estudantes falem e entendam com foco em áreas específicas de visualidade; e
- envolver estudantes usando a metalinguagem como parte da avaliação (CALLOW, 2008, p. 619 – grifos nossos).³¹

³¹ No original, tem-se: “Be part of authentic learning experiences; Involve ongoing, formative, and summative assessment; Provide students with varied means for showing their skills and conceptual knowledge, as well as

Os referidos princípios servem para oferecer uma orientação pedagógica para professores e profissionais que trabalham com o desenvolvimento das grades curriculares dos cursos quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos. Já no contexto de sala de aula, Callow (2008) defende que o *Show me framework* pode desenvolver o letramento visual/multimodal dos estudantes por meio de um conjunto de tarefas e ações a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Tais atividades são organizadas de acordo com as dimensões afetiva, composicional e crítica (IRA/NCTE³², 1996 apud CALLOW, 2008). Os indicadores do *Show me framework* foram desenvolvidos por três amplos estágios escolares, baseados nos níveis da grade curricular na Nova Gales do Sul (*New South Wales*), na Austrália. Por isso, Callow (2008) sugere que os educadores adaptem ou modifiquem o *Show me framework* de acordo com o contexto, a sala aula, a disciplina e as pesquisas em desenvolvimento sobre aprendizagem disponíveis.

Pela dimensão afetiva, Callow (2008) defende que imagens são signos de engajamento afetivo, em que é possível perceber e avaliar essa dimensão através de gestos e expressões faciais dos alunos enquanto participam da atividade de interpretação do texto imagético. “A afetiva também envolve a interpretação pessoal, onde os observadores trazem suas próprias experiências e preferências para uma imagem”³³ (CALLOW, 2008, p. 618).

Conforme o autor, no *Show me framework*, a dimensão afetiva pode ser trabalhada com perguntas como: “você consegue encontrar uma imagem que você realmente gosta ou que não gosta? Por quê?” (CALLOW, 2008, p. 620)³⁴. Por meio dessas perguntas, o professor pode pedir para o aluno observar as imagens, comentá-las de forma positiva ou negativamente, observar novamente imagens particulares e, por último, expor o aproveitamento da leitura/observação.

No segundo momento da intervenção pedagógica, o professor deve abordar a dimensão composicional com perguntas e atividades que giram em torno do que está acontecendo: “Esta imagem apresenta um tema, um sentimento ou uma ideia? Como o

the processes used in learning (this includes time to look and think deeply about visual and multimodal texts); Use authentic texts, such as picture books, information books, electronic texts, and texts that students create; Value the affective, compositional, and critical dimensions of visual texts, as well as the interplay between the visual and written elements; Include students-made visual responses (drawing, painting, multimedia) to the texts viewed and discussed; Provide focused activities where student talk and understanding are focused on specific areas of visuality; Involve students using a metalanguage as part of the assessment” (CALLOW, 2008, p. 619 – grifos nossos).

³² *International Reading Association / National Council of Teachers of English.*

³³ No original, tem-se: “The affective also involves personal interpretation, where viewers bring their own experiences and aesthetic preferences to an image” (CALLOW, 2008, p. 618).

³⁴ “Can you find me a picture you really like or dislike? Why?” (CALLOW, 2008, p. 620).

desenho/a imagem apresenta isto?” (CALLOW, 2008, p. 621)³⁵. A partir disso, os alunos descrevem e explicam ações e imagens simbólicas. Em seguida, o educador deverá indagar sobre como as pessoas ou outros participantes reagem na imagem, tendo, como base, perguntas do tipo:

Estamos no mesmo nível dos olhos nesta pintura, ou abaixo ou acima? Você consegue encontrar um personagem que esteja direcionando o olhar para o leitor/observador? Como essas coisas fazem você se sentir em relação ao personagem? Porque você acha que o ilustrador usou elementos específicos nesta página? Eles fazem você se sentir de um determinado modo? (Idem)³⁶.

A dimensão composicional trabalha uma específica metalinguagem para a análise do texto imagético, que abrange conceitos como: ações, símbolos, distância/proximidade, ângulos, olhar, cores, *layout*, saliência, linhas e vetores. Porém, o autor reforça que as crianças podem verbalizar a dimensão composicional, ao olharem para a imagem, dizendo que há uma parte da imagem ou um personagem representado que tem mais brilho ou se mostra maior na página do livro paradidático. Daí, a necessidade de o professor respeitar e entender esse tipo de avaliação do texto multimodal.

Com efeito, os alunos poderão descrever (e se posicionar sobre) os elementos composicionais das imagens, a exemplo disso: a distância social; o uso de ângulos e cores; o direcionamento do olhar dos personagens representados (vetores); os tipos de linhas; os formatos e as texturas para criar efeitos nos leitores/observadores. Depois, o professor deve questionar para seus alunos sobre como a página está desenhada por meio das perguntas: “À primeira vista, que parte da imagem você olha inicialmente? Por que você acha que olha para essa parte? Para onde você olha em seguida? Há algum movimento firme das linhas que seus olhos seguiram?” (CALLOW, 2008, p. 622)³⁷. Por meio destes questionamentos, o professor instiga os alunos a identificarem a saliência, os vetores e o caminho que os olhos dos leitores percorrem ao longo da página do livro, mostrando para o aluno os aspectos composicionais das imagens e como elas são relevantes na construção de sentidos e significados sobre o texto multimodal.

Na dimensão crítica, o autor enfatiza que varia de acordo com o texto e com a situação de aprendizagem. Para estudantes mais jovens, a crítica pode ser em relação ao modo

³⁵ “Is this picture showing a theme, a feeling, or an idea? How does the picture show this?” (CALLOW, 2008, p. 621).

³⁶ “Are we looking at eye-level in this Picture, down low, or up high? Can you find a character whose gaze is looking at the viewer? How do these things make you feel about that character? Why do you think the illustrator used the particular elements on this page? Do they make you feel a certain way?” (CALLOW, 2008, p. 621).

³⁷ “When you first look at this picture, what part do you look at first? Why do you think you look there? Where do you look next? Are there any strong movement lines that your eyes followed?” (CALLOW, 2008, p. 622).

como o autor não desenhou de maneira mais clara ou mais afetiva uma imagem ou sobre as escolhas feitas nas ilustrações. Já os discentes mais maduros (jovens e adultos) apresentam comentários mais específicos de como uma imagem posiciona o leitor para pensar ou sentir de um determinado modo. “Embora cada aspecto da visualidade seja importante, a crítica ideológica é talvez a mais desafiadora para estudantes e professores”³⁸ (CALLOW, 2008). Nessa dimensão, o professor pode lançar as seguintes perguntas sugeridas por Callow:

Que tipo de pessoa, família ou vizinhança este livro apresenta? Como isso se diferencia da sua família ou vizinhança? Há alguma pessoa que não está presente nestas imagens? Por que você acha que eles não estão incluídos? Quem foi o personagem mais importante no livro? Você pode encontrar para mim uma pintura que mostre como o personagem é importante? Você consegue me mostrar um personagem que não pareça ser importante? Por que você acha que o ilustrador fez o personagem parecer desse modo? (CALLOW, 2008, p. 623)³⁹

Para Callow (2008), nessa dimensão, o professor incentiva os alunos a perceberem questões socioculturais, como a inclusão e a exclusão de grupos sociais, no tocante ao gênero, à raça e à etnia. Isso permite que os alunos identifiquem e avaliem os estereótipos sociais construídos no texto multimodal, em especial nas imagens. O autor enfatiza que o *Show me framework* tem o objetivo de auxiliar os professores e os educadores a planejarem a avaliação e o desenvolvimento das habilidades de letramento educacional-visual, o que possibilita que os alunos utilizem suas experiências de aprendizagem e melhorem a competência leitora em textos visuais e multimodais, de maneira crítica, por meio das atividades propostas.

Dessa forma, o *Show me framework* de Callow possibilita que os leitores/observadores expressem seu ponto de vista para criticar as escolhas feitas pelos ilustradores de livros didáticos e produtores dos textos multimodais, considerando as ideologias e os discursos que estão sendo representados em determinada imagem. Callow (2008) salienta que as três dimensões explicitadas se complementam e precisam uma das outras. Assim, as referidas dimensões configuram-se como formas de desenvolver a “visualidade” (a leitura e a compreensão das imagens) e o letramento multimodal crítico dos estudantes, devendo ser trabalhadas de forma concomitante em atividades de leitura multimodal em sala de aula.

³⁸ “Although each aspect of visuality is important, ideological critique is perhaps the most challenging for students and teachers” (ANSTEY & BULL, 2000 apud CALLOW, 2008).

³⁹ What sort of people, family or neighborhood does this book show? How is it different to your family or neighborhood? Are there any people ‘missing’ from these pictures? Why do you think they weren’t included? Who was the most important character in the book? Can you find me a picture that shows how important the character is? Can you show me a character who doesn’t seem important? Why do you think the illustrator made the character look this way? (CALLOW, 2008, p. 623)

No que diz respeito às teorias sobre letramento multimodal crítico, Royce (2006) introduz o conceito de competência comunicativa⁴⁰ multimodal no ensino de línguas. A citada competência engloba as seguintes habilidades para os estudantes: a) percepção de como os modos verbal e visual constroem significados; b) conhecimento das ferramentas ou estratégias para interpretar ou produzir um texto multimodal de forma coerente; c) entendimento do que torna um texto multimodal informativo coerente; d) percepção da relação entre a parte e o todo, além da relação de classe e subclasse estabelecidas na informação por meio dos modos semióticos; e) compreensão do processo e a produção dos tipos de relações intersemióticas; f) produção dos seus próprios textos multimodais de acordo com a necessidade e o contexto de cada aluno; e g) identificação dos significados composicionais dos textos multimodais impressos e digitais.

Além das habilidades mencionadas, Royce (2006) cita outros aspectos que podem ser desenvolvidos nos estudantes, na condição de leitores/observadores, por meio dos textos multimodais, tais como: grau de envolvimento; percepção da relação de poder; distância social entre os participantes da interação; modalidade; vários modos inter-semióticos que relacionam o leitor/observador com o texto por meio de oferta, comandos, afirmações e questões; percepção da atitude presente na imagem (real ou imaginária, verdadeira ou falsa, possível ou impossível, necessária ou desnecessária); princípios de saliência; percepção da relação entre os elementos dado e novo na imagem. Nesse viés, o desenvolvimento da competência comunicativa multimodal se mostra relevante no processo de ensino-aprendizagem, pois aproxima o conteúdo ensinado em sala de aulas às práticas sociais e às de letramento multimodal crítico dos aprendizes.

Dessa forma, as teorias anteriormente apresentadas e principalmente o *framework* de Callow (2008) se mostram, de fato, voltados para a realidade de sala de aula. Por isso, acredito que seus pressupostos teóricos se adequaram à concretização dos objetivos desta pesquisa, servindo para desenvolver o letramento multimodal crítico dos alunos a partir dos textos multimodais do livro didático, na aula de Língua Espanhola. Como o principal material

⁴⁰ Sobre a competência comunicativa e contextos de língua estrangeira, Hymes (1972) considera que os estudantes de língua estrangeira precisam adquirir conhecimento sobre como a língua é usada pelos membros de uma comunidade discursiva não somente sobre gramática, pois os estudantes precisam usar o discurso apropriado nos vários contextos sociais. Dessa forma, Hymes (1972) propôs quatro critérios de conhecimento de uso: 1) o nível do que é formalmente ou gramaticalmente possível, incluindo aspectos não-verbais e culturais e incorporando regras de comportamento; 2) o nível de que uma língua possa ser praticável, referindo-se aos fatores psicolinguísticos; 3) o nível de que algo é apropriado em termos de seu contexto, podendo ser imediato do evento comunicativo; 4) o nível do que de fato é feito e de que a performance envolve.

utilizado, nessa pesquisa, foram os textos multimodais do livro didático *Síntesis*, a subseção seguinte conceitua e explica o que vem a ser o texto multimodal.

2.3.3.1 Texto multimodal

Inicialmente, parto do pressuposto de que o texto é definido como uma unidade de significado em que são usados recursos linguísticos e/ou não-linguísticos (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). Na visão de Halliday (1994), o texto é considerado um exemplar da língua(gem) que adquire sentido para uma pessoa que a conhece, sendo um fenômeno multifacetado duradouro ou efêmero, específico ou trivial. Já na esteira da teoria da GDV e da multimodalidade, Kress e van Leeuwen (1996) discorrem que a construção dos textos engloba vários códigos, tais como o verbal, o visual, o gráfico, o gestual dentre outros, dependendo do contexto de situação, do propósito comunicativo, dos interlocutores e do gênero textual. Dessa forma, friso que todo texto é multimodal (COPE; KALANTZIS, 2006), mesmo que haja a predominância de um só modo semiótico.

Os textos multimodais, de acordo com Jewitt e Kress (2003), são mais complexos que textos que usam a linguagem escrita como recurso semiótico primário, pois requerem diferentes estratégias de navegação e compreensão textual. Na ótica de Kress e Van Leeuwen (2001), os textos multimodais são vistos como produção de significados em múltiplas articulações. Para Dionísio (2005), os textos multimodais são definidos como resultado de uma construção social em decorrência das nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. Vieira (2007) complementa:

[...] a vantagem do texto multimodal é que as imagens, combinadas às cores, são extremamente fortes e facilmente absorvidas, compreendidas e memorizáveis e, por esse motivo, perpetuam-se velozmente na cognição social, alterando, modificando ou transformando ideologias e paradigmas (VIEIRA, 2007, p. 29).

Dando continuidade aos conceitos de texto multimodal, este pode ser caracterizado a partir de seis conceitos de acordo com Bull e Anstey (2010). O primeiro conceito evidencia o texto multimodal como transmissor de significados através de uma combinação de elementos baseados em vários sistemas semióticos (linguístico, visual, gestual, auditivo e espacial) em ordem. O segundo conceito ressalta que o texto multimodal atravessa as fronteiras entre as disciplinas de arte, performance e desenho (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). O terceiro conceito é de que o papel da linguagem varia, mas nem sempre é dominante, podendo ser somente uma parte do todo. O quarto conceito traz que, no texto

multimodal, o significado é distribuído através de todos os elementos (partes), e cada elemento tem uma função específica e uma *affordance* na construção do significado total do texto. Este conceito é também denominado de parte/todo. No quinto conceito, os diferentes modos têm especializações funcionais diferentes e são usadas seletivamente em textos multimodais. O sexto conceito denota que o significado do texto multimodal é possibilitado através da coesão e da coerência entre seus elementos de acordo com o contexto onde foi usado. Esclareço que, apesar da grande relevância dos conceitos citados, não os utilizei na coleta e na análise de dados em virtude do escopo de dez aulas não haver sido suficiente para tal avaliação.

Considerando esses conceitos, os autores sintetizam com a seguinte definição: “os textos multimodais são a combinação estratégica e deliberada de elementos para alcançar uma função comunicativa em um contexto particular e em um momento particular” (BULL; ANSTEY, 2010, p. 29)⁴¹. Quanto à produção e ao consumo dos textos multimodais, os autores acrescentam que é importante analisar os propósitos da leitura e da escrita; o que a audiência ou o leitor sabe e traz para o texto; o contexto ou condições em que o texto foi produzido; e os recursos disponíveis a serem usados na leitura e na escrita. Destarte, isso me motiva a refletir sobre esses aspectos a fim de alcançar o objetivo desta pesquisa, que é analisar o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos adolescentes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Fortaleza-CE.

Sobre o uso dos textos multimodais na Educação, Vieira (2007) argumenta que os professores utilizavam os textos multimodais na produção textual, no entanto, as atividades se concentravam mais na ilustração do texto ou no uso da imagem como um equivalente ao texto escrito. Atualmente, os textos imagéticos produzidos na sociedade servem preferencialmente na composição de textos articulados com imagens, de modo que os elementos imagéticos não são apenas elementos acessórios, mas são parte essencial do texto. Não obstante, a autora afirma que “não aprendemos a ler imagens na escola nem como alunos, nem como professores” (VIEIRA, 2007, p. 26). Dessa forma, o letramento multimodal crítico se faz importante não apenas no âmbito de pesquisas como também nas práticas sociais dos docentes e dos discentes na escola, já que vivemos em uma cultura visual em que as interações se realizam, diariamente, por imagens e textos multimodais impressos ou digitais.

Serafini (2011) salienta que os adolescentes, atualmente, têm muito contato com textos multimodais e imagens por meio de *video games*, *websites*, textos expositivos, revistas

⁴¹ “Multimodal texts are the deliberate and strategic combination of elements to achieve a particular communicative function in a particular context at a particular time” (BULL; ANSTEY, 2010, p. 29).

e outros tipos de mídia. Dessa forma, eles requerem dos professores novas estratégias instrucionais, vocabulário e conhecimento sobre o suporte para compreender os processos de produção e consumo dos textos multimodais. Entretanto, o autor esclarece que, nas escolas, é mais comum haver a busca de estratégias para compreensão de textos escritos que de textos multimodais. Além disso, para Serafini (2011), os elementos imagéticos presentes nos textos multimodais requerem dos alunos novas estratégias e outros conhecimentos para construir significados, incluindo a variedade de sistemas de signos visuais como fotografias, diagramas, gráficos, tipografia e ilustrações. Por isso, Serafini (2011) sugere que deve ser feita essa “ponte” entre as práticas de letramento nos ensinos Fundamental e Médio para os multiletramentos do futuro, capacitando professores e alunos para as vantagens do uso do texto multimodal.

Ademais, mudando a discussão teórica realizada até aqui sobre multimodalidade, letramento multimodal crítico e sobre o texto multimodal, a próxima seção trata do ensino de língua espanhola e do livro didático. Estes são conteúdos muito importantes para esta dissertação, já que o objetivo principal dessa pesquisa foi de investigar o letramento multimodal crítico desenvolvido pelos alunos de uma escola pública a partir do livro didático nas aulas de Espanhol como língua estrangeira.

2.4 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E LIVRO DIDÁTICO

2.4.1 Ensino de Língua Espanhola

Na Idade Média, o ensino de línguas adotava a estratégia de ditados feitos pelo professor (PAIVA, 2009). O docente era o único a possuir livro didático na sala de aula, enquanto o aluno apenas tinha o dever de copiar os textos e os comentários ensinados. Sobre os livros didáticos (LD's), segundo as autoras, até o final do século XVIII, os alunos podiam ter livros diferentes na mesma sala de aula, não havendo uma padronização no ensino.

Em um contexto contemporâneo, no que tange ao ensino de língua estrangeira, surge o seguinte questionamento “Por que é que os alunos querem aprender uma língua estrangeira” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65), o próprio autor responde que, em geral, a aquisição de outro idioma se deve à possibilidade de um futuro mais promissor. Rajagopalan (2003) coloca que a língua estrangeira sempre representou prestígio e passa maior respeitabilidade que a língua materna do falante, além de que a pessoa que tem fluência em

outra língua é considerada mais culta. Sobre a relação entre língua estrangeira e construção da identidade, o autor acrescenta que:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o ‘processo de ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Apesar de as identidades dos alunos não serem o foco de análise dessa pesquisa, considero válida a reflexão, pois mostra o quanto é relevante o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, até porque a construção de identidades dos estudantes pode dar abertura para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico.

Quanto ao ensino de língua espanhola no Brasil, faz-se importante historicizar o ensino de Espanhol para que saibamos o motivo desta língua não ocupar um lugar “prestigiado” na educação pública do Ceará, pois percebo que o inglês detém mais prestígio social, apesar de possuir apenas uma hora-aula semanal por turma, nas escolas públicas, como o Espanhol. No entanto, já presenciei várias escolas públicas da capital em que o discurso era o de que os diretores e os gestores preferiram deixar apenas o inglês. Essa situação também ocorre com disciplinas como “Arte” e “Educação Física” que, no turno da noite, não são ofertadas para os alunos.

Seguindo essa linha de raciocínio, Rodrigues (2010) expõe que a primeira vez que o Espanhol foi incluído como disciplina curricular na rede oficial de ensino foi em 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Isso se deu quando apareceu um professor que houvera passado em um concurso para assumir a disciplina. Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário ou Reforma de Capanema surgiu com o objetivo de reestruturar o ensino nacional, destarte colocou o espanhol como língua obrigatória, ao lado de outros idiomas como os modernos francês e inglês e os clássicos latim e grego. No entanto, o espanhol era oferecido apenas no primeiro ano dos cursos clássico e científico, enquanto o francês era ensinado por quatro anos e o inglês por três anos. Desta forma, já era perceptível que o espanhol estava em uma posição de desprestígio.

Segundo Rodrigues (2010), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1961 excluía o ensino de língua estrangeira no seu texto original. Conquanto,

por meio dos CEE (Conselhos Estaduais de Educação), houve a possibilidade de deixar as línguas estrangeiras como obrigatórias ou optativas, o que foi denominado pela autora como “desoficialização” do ensino de língua estrangeira. Na LDB de 1971, as referidas línguas voltaram a aparecer no texto legal, porém como uma sugestão de disciplina a ser escolhida e ensinada. Cinco anos depois, o Conselho Nacional de Educação rompeu com o processo de “desoficialização” e tornou o ensino de língua estrangeira obrigatório no núcleo comum da estrutura curricular do antigo 2º grau. Entretanto, Rodrigues (2010) afirma que tal mudança não beneficiou o ensino de Espanhol nem as línguas clássicas, pois a lei deixava em aberto qual seria a língua moderna a ser ensinada nas escolas e excluía o ensino de latim e grego, o que, conseqüentemente, favoreceu o ensino de inglês.

A atual LDB, Lei 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, apresentava a seguinte redação no que tange ao ensino de língua estrangeira: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Dessa forma, não fica(m) determinada(s) qual(is) língua(s) estrangeira(s) seria(m) ensinada(s), o que deixou o Espanhol a critério da escola adotar ou não.

Em 2005, a Lei 11.161, conhecida popularmente como a “Lei do Espanhol”, torna obrigatório o ensino de Espanhol como língua estrangeira no Ensino Médio e torna facultativo no Ensino Fundamental. No entanto, Miranda (2016) afirma que a referida lei não representou um significativo avanço na prática do ensino de ELE, pois não há uma concreta materialização do discurso legal-jurídico desta lei nas ações voltadas ao ensino da língua estrangeira na escola pública, por parte de professores, os quais, em sua maioria, desconhecem a lei, e pelos gestores da educação pública, principalmente a SEDUC-CE, que contrata uma quantidade pequena de professores efetivos e temporários de Espanhol e destina uma minúscula carga horária para o ELE.

No contexto cearense, sobre o ensino de Espanhol, Laseca (2008) analisa que o Estado, por ser localizado na região Nordeste do Brasil, não faz fronteira com nenhum país de língua espanhola, no entanto, junto com a Bahia, em 1998, já tinha aulas de Espanhol em algumas escolas cearenses de Fortaleza e do município de Jucás. O autor enfatiza que, em 2005, um informe do MEC/SEB (Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica) mostrou que, no Ceará, havia 210 professores de Espanhol lecionando no Estado em 66 escolas públicas. Laseca (2008) frisa que o Ceará é onde o ensino de Espanhol mais avançou na última década.

Infelizmente, em setembro de 2016, a Medida Provisória 746⁴² instituiu uma política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e alterou a Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. A referida medida provisória ressalta, no oitavo parágrafo do artigo 36, que os currículos de Ensino Médio incluirão, “obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Dessa forma, o plurilinguismo e o ensino de ELE ficam negligenciados na educação pública, em especial no Ensino Médio. Além disso, a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, nos três anos do Ensino Médio, em detrimento das demais disciplinas, prejudicaria bastante a qualidade do ensino e o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, o que implicará em um esfacelamento da educação pública.

Sedycias (2005) apresenta alguns dos motivos para a aquisição do Espanhol como língua estrangeira no Brasil: a) o Espanhol é a língua-mãe de mais de 332 milhões de pessoas (perdendo apenas para o mandarim), em sua maioria concentradas na Europa e América; b) o Espanhol é a segunda língua mais usada no comércio internacional (depois do inglês, que detém ainda supremacia e prestígio social), em especial entre as Américas do Norte, Central e do Sul. Além disso, o Espanhol é a terceira língua internacional de política, diplomacia, economia e cultura; c) o enriquecimento profissional e pessoal dos estudantes; d) o Espanhol é a língua estrangeira mais popular e mais ensinada nas universidades e nas escolas primárias e secundárias nos Estados Unidos e Canadá; e) o Espanhol é língua oficial do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) por meio do fortalecimento das relações político-econômicas dos países da América do Sul, tais como Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela; f) todos os países – que fazem fronteira com o Brasil – têm como língua oficial o espanhol, exceto a Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Nesse sentido, destaco a literatura dos nossos vizinhos Chile (com Gabriela Mistral e Pablo Neruda) e Colômbia (com Gabriel Garcia Márquez), o que também instiga as pessoas a conhecerem o idioma e a cultura destes países; g) a possibilidade de viajar para a Espanha e Hispano-América, além de termos condições de receber bem os turistas de fala espanhola; h) o considerável número de pessoas (cerca de 13% da população total) que tem como primeira língua o espanhol nos Estados Unidos; i) o Português e o Espanhol são consideradas línguas “irmãs”, pois derivaram do latim vulgar e,

⁴² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 07 out. 2016.

por consequência, têm muitas semelhanças; e j) a língua espanhola é considerada uma das línguas mais bonitas, melodiosas e românticas do mundo.

Diante dos motivos para se estudar o ELE, no Brasil, Barros e Irala (2012) acrescentam que, no âmbito educacional, a Lei Federal nº 11.161 de 05/08/2005, chamada popularmente de “Lei do Espanhol”, trouxe a proposta da obrigatoriedade da oferta da disciplina de Língua Espanhola no Ensino Médio, nas esferas pública e privada, e a possibilidade opcional nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental. No entanto, a esse respeito, de acordo com a minha prática docente, esclareço que ainda, pelo menos na rede pública do Ceará, existem professores efetivos e temporários ministrando aulas de ELE, que não possuem a formação acadêmica adequada (Letras com habilitação em Língua Espanhola ou com habilitação em Português/Espanhol), o que ocorre para que estes completem a sua carga horária em uma mesma escola ou porque não existem professores suficientes para a quantidade de alunos. Além disso, infelizmente, revelo que quando assumi o cargo de professora efetiva na Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), em uma das escolas, localizada no bairro Pirambu, na capital cearense, os alunos do turno da noite estavam há sete meses sem ter aulas de ELE, pois não havia professores disponíveis, segundo relato dos próprios professores de referido local.

Ainda sobre a “Lei do Espanhol”, Laseca (2008) discorre que o regimento legal se mostra como um avanço no ensino de ELE, pois traz a obrigatoriedade do ensino do idioma nas escolas brasileiras. Porém, o autor critica a lei afirmando que a mesma é muito breve e deixa alguns aspectos confusos como o entendimento dado pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), que coloca a escolha do ELE uma opção do aluno, o que “impossibilitava” a avaliação da matéria para a promoção ou retenção de curso, bem como o órgão ainda questionava que o tempo determinado a esta matéria não deveria ser computado no curso. Outro problema trazido por Laseca (2008) é da diferença de implementação da lei em escolas públicas e privadas, ou seja, “[...] a regulamentação estabelece grandes diferenças entre rede pública/rede privada. A rede pública oferecerá o Espanhol no centro e dentro de horário letivo, a rede privada pode oferecê-lo no centro e fora dele e como atividade escolar ou extra-escolar” (LASECA, 2008, p. 70). O autor enfatiza também que, independentemente de se tratar de escola pública ou privada, é necessário que ocorra uma qualificação adequada dos profissionais e uma contratação condizente ao número de alunos.

Pela Resolução nº 417/2006, de 13 de dezembro de 2006, o Conselho Estadual de Educação do Ceará disciplinou a oferta do ensino de Língua Espanhola no Estado no Ensino

Médio, o que impulsionou o ensino do idioma no Estado. Assim, conforme Laseca (2008), esta resolução consolidou uma ampla rede de ensino por intermédio da SEDUC-CE. Em junho de 2008, de acordo com o autor, a Célula de Tecnologia da Informação da Secretaria da Educação Básica do Ceará divulgou que, naquele momento, havia na rede estadual de Ensino Médio 56 professores efetivos e 101 temporários de Espanhol. Isso evidencia que, desde o início, infelizmente, o número de profissionais temporários era elevado e superava a quantidade de professores efetivos, o que, a meu ver, prejudica o ensino e a aprendizagem, uma vez que a maioria dos professores de Espanhol se encontra em situação de instabilidade e provisoriedade nos serviços às escolas, dificultando o vínculo com o aluno, com a escola e com a disciplina ministrada. A referida situação até hoje se configura como um problema, pois o número de professores efetivos ainda é insuficiente para a demanda, o que obriga a contratação de professores temporários que nem sempre têm a formação acadêmica adequada.

Laseca (2008) enfatiza que a porcentagem de escolas públicas em que se ensina Espanhol é de 16,53%, enquanto o número de alunos matriculados no Ensino Médio que tinham aulas de Espanhol na rede estadual era de 358.557, correspondendo a 10,77%, números em todo o Estado no ano de 2008. Apesar de não ter conseguido dados mais recentes para confrontar com os dados de 2008, considero que estes números apresentados por Laseca (2008) eram baixos e, por meio da minha experiência docente na escola pública, na atualidade, não vi muito avanço nestes índices.

Em relação ao ensino universitário, Laseca (2008) esclarece que, desde 1947, a Universidade Estadual do Ceará e, desde 1962, a Universidade Federal do Ceará contavam com o curso de Letras Português/Espanhol (com respectivas literaturas), esta última universidade hoje possui o ensino à distância do referido curso. O autor também complementa que a Universidade de Fortaleza da mesma forma tinha o curso de Letras (com dupla habilitação em Espanhol e Português).

Refletindo sobre o ensino de língua estrangeira, Coracini (2003) percebe como aspecto negativo que a língua materna é o lugar do “repouso e do conforto”, o que dificulta um pouco o interesse das pessoas pela aquisição de uma língua estrangeira. Dessa forma, a segunda língua pode ser considerada o espaço da incomodidade e do estranhamento, os quais podem causar reações diversas como medo do “novo” ou uma forte “atração”. A partir do ponto de vista da autora, acredito que, pelo menos, os adolescentes a quem ensino sentem

curiosidade e têm vontade de aprender Espanhol, uma vez que eles vivem práticas sociais transidiomáticas⁴³ que incluem o idioma.

Diante do exposto, considero o livro didático como um dos principais instrumentos de ensino de línguas e nele estão presentes muitas possibilidades didáticas que envolvem a multimodalidade e que podem proporcionar o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes, principalmente para estudantes jovens. Como nessa dissertação, investiguei sobre o letramento dos estudantes, apresento na próxima subseção algumas reflexões teóricas sobre o livro didático.

2.4.2 Livro didático

Inicialmente, sobre o livro didático, Coracini (1999) traz a seguinte reflexão:

[...] como o ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido, de uma maneira ou de outra, a influência do LD, era de se esperar que os linguistas aplicados lhe concedessem um espaço grande nos seus estudos e nas revistas da área. Cabe lembrar aqui que, não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos [...] (p.17).

Cunningsworth (1995) defende que o livro didático tem “múltiplos papéis”, tais como: recurso para a apresentação de materiais (falado e escrito); fonte de atividades para prática do aluno e interação comunicativa; fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia; programa de ensino; recursos para uma aprendizagem autodirecionada ou trabalho de autoacesso; e suporte para os professores menos experientes que ainda precisam adquirir confiança. Nesse sentido, Salas (2004) ressalta que o livro didático e o programa de ensino constituem a “espinha dorsal” de um curso de línguas estrangeiras, uma vez que, muitas vezes, o próprio material constitui o programa de ensino e até pode desempenhar o papel de método de ensino.

Para Hemais (2015), o livro didático, de um modo geral, é um gênero discursivo multimodal, bem como a autora o define também como um material de ensino e de aprendizagem que faz parte do cotidiano tanto de professores como de alunos, que, com base nele, podem “organizar” suas vidas, no que tange à educação. A autora enfatiza que, como

⁴³ Conforme Moita Lopes (2013), as práticas transidiomáticas são usos e práticas sociais de várias línguas “misturadas” ou “mescladas” com finalidade de criar recursos comunicativos, transcendendo os “limites” entre as línguas. Tais práticas são intermediadas principalmente pelas redes sociais e pela Internet atualmente. São exemplos do próprio autor: uma propaganda de periferia (“Mocotó Faive Estar”) ou uma mensagem eletrônica pela Internet (“Mi queridinho”), em que os sujeitos usam palavras ou expressões de outros idiomas, respectivamente, para proporcionar prestígio a um estabelecimento comercial e para estabelecer a comunicação entre pessoas de nacionalidades distintas.

gênero, o livro didático de línguas absorve vários gêneros e possibilita que o leitor/estudante tenha contato com uma gama diversificada de textos. Por isso, Hemais (2015) coloca o livro didático como um “macrogênero”, pois é constituído de vários textos exemplares de outros gêneros discursivos. Além disso, a autora esclarece que o livro didático, assim como os outros gêneros discursivos, tem caráter dinâmico e multimodal, pois está sujeito a mudanças em decorrência da dinamicidade da produção de conhecimentos em meio ao contexto sócio-histórico.

Considero, por exemplo, as várias reedições de coleções didáticas com a palavra “New” no título. Ainda pode ser lembrado que as concepções de língua, de ensino e de aprendizagem em vigor numa época fazem com que os materiais produzidos tenham determinadas características: mais, ou menos imagens, cor única ou cores variadas, desenhos ou fotos, tipos diferentes de exercícios de acordo com a orientação da aprendizagem, textos inventados, reais, ou adaptados, conteúdo focado em perspectiva mais formal ou mais funcional, recursos sonoros, utilização de mídias diferentes (CD, DVD, CD-ROM, Internet. [...]) Muitas mudanças ocorreram nas práticas pedagógicas de professores com o advento de novos conteúdos e novas formas de ensinar que têm sido veiculados pelos livros didáticos (HEMAIS, 2015, p. 39).

Apesar de expormos a conceitualização de Hemais (2015), acreditamos que o livro didático se constitui como um suporte de gêneros, como carta, biografia, e-mail, drama, dentre outros. Coracini (1999) complementa que o livro didático, muitas vezes, é o mais importante material de ensino e aprendizagem, quando não é “único” instrumento didático-pedagógico em sala de aula, além do quadro e do pincel/giz. Mesmo que a escola ou o professor não adote um livro didático, o professor, na maioria das vezes, baseia-se no livro didático para orientar o seu trabalho e regular suas práticas profissionais e de seus alunos, estes últimos, que podem sequer não tê-lo em mãos⁴⁴ (CORACINI, 1999).

Na visão de Bunzen Jr. (2005), o livro didático, na atualidade, independentemente da abordagem ou metodologia vigente, é considerado um enunciado num gênero do discurso, ou melhor, um gênero do discurso secundário⁴⁵ composto pela inserção de textos em gêneros diversos, divididos em unidades didáticas organizadas em conformidade a cronogramas escolares e normalização de atividades para o ensino do conteúdo de um determinado programa de ensino.

⁴⁴ Essa realidade de o professor ou a escola adotar um livro didático enquanto o aluno não tem o dito livro acontece muito freqüentemente nas escolas públicas do Ceará, conforme percebemos na nossa prática docente na rede pública de ensino, nos dois últimos anos.

⁴⁵ Para Bakhtin (1992), o gênero secundário do discurso se dá quando outros gêneros utilizados na composição destas unidades didáticas, na maior parte das vezes, perdem sua relação direta com a realidade e passam a servir como um meio de apresentar e explorar o conteúdo almejado.

Historicamente, conforme Paiva (2009), o livro surgiu no Ocidente no século II d. C., substituindo o *volumen*⁴⁶ e o *codex*⁴⁷, no entanto, os primeiros livros didáticos eram de difícil acesso em virtude da escassez de papel. No século XV, com a invenção da imprensa, os livros deixaram de ser copiados à mão e passaram a ser produzidos em série. Nesse novo formato, os primeiros livros didáticos⁴⁸ foram as gramáticas, as quais carregavam um conceito de língua como estrutura (PAIVA, 2009).

Em relação à multimodalidade nos livros didáticos, o primeiro livro ilustrado de língua estrangeira foi o *Orbis Pictus* de Comenius, em 1658, precursor das técnicas audiovisuais, nele cada ilustração correspondia a uma palavra no texto, conforme Paiva (2009). Vale salientar que este livro serviu de parâmetro para outros livros didáticos. Entretanto, ainda havia o pensamento de que o livro só deveria ser utilizado no âmbito domiciliar, pois, na sala de aula, o aluno deveria adotar uma postura passiva de apenas ouvir os ensinamentos do professor.

Quanto aos livros de língua estrangeira no Brasil, em 1880, foi publicado o primeiro manual didático “A gramática da língua inglesa”, em Porto Alegre-RS, que apresentava listas de palavras com suas respectivas traduções, além de conjugações verbais e exercícios (PAIVA, 2009). No entanto, em relação à questão ética, a autora sinaliza que os LD’s de língua estrangeira da época deixavam a desejar, visto que havia muitos exemplos de cunho preconceituoso em relação à etnia e à raça, principalmente em relação aos negros. Além disso, predominava, nestes livros, a concepção de língua como apenas um conjunto de regras gramaticais.

Já na ótica de Carmagnani (1999), o livro didático no Brasil não tem uma história de autonomia e liberdade, pois as mudanças ocorridas nestes materiais derivaram de interesses políticos e não em decorrência dos educacional-pedagógicos. Para a autora, “tais mudanças nem sempre buscaram atender às necessidades de uma escola que se pretendia popular, a partir de 1930, mas atenderam a interesses de gabinete e, acima de tudo, foram impostas e raramente conquistadas” (CARMAGNANI, 1999, p. 46). Dessa forma, os livros do ensino

⁴⁶ O *volumen*, para os romanos, consistia em um rolo cilíndrico de madeira constituído de várias folhas de papiro coladas e enroladas. No entanto, para o leitor, o *volumen* era de difícil manuseio, já que seu comprimento total era de seis a sete metros (MACHADO, 1994).

⁴⁷ O *codex* foi criado pelos gregos como forma de codificar as leis, mas foi aperfeiçoado pelos romanos nos primeiros anos da Era Cristã, conforme Machado (1994). O *codex* já se parecia mais com o atual livro, porém era constituído de folhas costuradas de papiro ou pele de animal.

⁴⁸ Para Marcuschi (2014), o livro didático é considerado suporte (definido como “mídiuns”, que, ao mesmo tempo, são modos de transporte e de fixação dos gêneros textuais), de inúmeros gêneros textuais, tais como: contos, poemas, tirinhas, notícias jornalísticas, cartas pessoais, sumário, atividades de fixação, bibliografia, dentre outros.

público não tinham como foco a realidade social e as ideologias das classes populares, o que, infelizmente, ainda existe atualmente, visto que os livros são padronizados nacionalmente e não abordam as diferenças socioculturais entre as regiões do Brasil.

A partir de 1930, os livros didáticos passaram a ser produzidos no Brasil, em virtude do encarecimento dos livros importados, o que atingiu o ensino de língua estrangeira. Diante dessa situação, em 1938, foi criada a primeira Comissão Nacional do Livro Didático, no entanto, esta tinha o objetivo principal de controlar as produções didáticas a fim de impedir que conteúdos político-ideológicos contrários ao governo fossem ensinados nas escolas (CARMAGNANI, 1999). Posteriormente, na década de 60 do século passado, houve a distribuição gratuita de milhões de livros didáticos no Brasil, porém foram resultado dos acordos entre Ministério da Educação e *United States Agency for International Development* (MEC-USAID)⁴⁹ com o objetivo de reformar o ensino nacional aos moldes do modelo norte-americano. Além disso, os militares, após o Golpe de 1964, usufruíram desses acordos para usar o LD como meio de manipulação no âmbito educacional.

No final da década de 1970 e começo dos anos 80, quanto às características dos livros didáticos de língua estrangeira, estes passaram a ter mais cor e “beleza” por meio dos vários recursos semióticos adotados, tais como vídeos, jogos interativos, materiais para laboratório, quebra-cabeças, fitas cassetes, livros de pronúncia, CD de áudio, DVD, dentre outros (PAIVA, 2009). Em contrapartida, a partir da década de 1980, o Governo Federal implantou medidas que promoveram a centralização do ensino e a seleção e distribuição dos livros didáticos da rede pública de ensino. Tais medidas geraram o lamentável desrespeito aos prazos e às quantidades de LDs distribuídos, além da má qualidade dos materiais.

A respeito da distribuição dos livros didáticos aos estudantes da rede pública de ensino no Brasil, em 1929 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na época com outra denominação. Ao longo desses anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. Conforme o site oficial⁵⁰ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no PNLD de 2016, consta que:

[...] os livros foram destinados ao atendimento integral de alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública com os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte. As coleções eram formadas por dois tipos de composição. O Tipo 1 engloba livros do aluno e manual

⁴⁹ Os acordos MEC-USAID foram implantados no Brasil por meio da lei 5.540/68 (SAVIANI, 1980).

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

do professor impressos, além do livro do aluno em PDF e do manual do professor digital, com conteúdo correspondente ao impresso, mas integrado a objetos educacionais digitais – jogos, vídeos, infográficos, simuladores, animações. Já a composição do Tipo 2 teve livros e manuais impressos e versões em PDF.

Na minha realidade docente, não vejo o PNLD se concretizar de fato, pois nos últimos dois anos vi que faltaram livros didáticos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em várias disciplinas, principalmente em Espanhol. Silva (2010) também verificou a ausência dos livros didáticos de língua estrangeira na escola pública até 2010. Somente em 2009, a política de avaliação e distribuição gratuita de livros foi implementada pelo governo federal, que passou a distribuir sistematicamente os livros de língua inglesa e espanhola nas escolas públicas brasileiras. No entanto, infelizmente, nos dias atuais, deparo-me com a realidade de atraso no repasse de verbas para compra do livro didático e, conseqüentemente, na distribuição do LD para os alunos da rede pública. Assim, os estudantes passam meses para receber o livro didático, e quando este chega à escola não atende à demanda quantitativa de discentes. Com relação à qualidade dos livros, em especial os de Espanhol como Língua Estrangeira, concordo com Paiva (2009), pois vejo que nós professores selecionamos os LDs (apesar de haver ainda uma prévia seleção pelo Ministério da Educação), os quais têm melhorado consideravelmente ao longo dos anos, possibilitando estratégias de desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos. Entretanto, percebo, nas reuniões de planejamento da área de Linguagens e Códigos, pelo menos na escola em que trabalho, que ainda faltam estratégias para desenvolver melhor o letramento multimodal crítico dos alunos por meio do livro didático, especialmente no que tange a explorar mais as imagens presentes nos LDs de Espanhol. A principal queixa dos colegas, durante as reuniões de professores, é a de que a carga horária é muito reduzida para trabalhar as imagens do livro didático em sala de aula.

Sobre a relação multimodalidade e livro didático, Monteiro (2015) ressalta que o livro didático é composto pelos seguintes recursos semióticos, como: diagramação da página, imagens, cores, formato das letras, dentre outros. Segundo a autora, até a fala do professor, sua linguagem corporal, suas expressões faciais e outros elementos de comunicação podem ser considerados recursos semióticos associados ao livro didático no contexto de sala de aula e servem na orquestração de significados dentro de uma educação multimodal e multissemiótica. Nesse sentido, Monteiro (2015) aponta que a percepção de que o livro didático acompanhado dos estudos sobre multimodalidade fez com que os profissionais da

educação usassem, cada vez mais, instrumentos como filmes, vídeos (“amadores” ou para fins didáticos), slides, páginas da internet, dentre outros.

Em relação aos multiletramentos trabalhados nos LDs, para Paiva (2009), nos dias de hoje, os livros têm usufruído mais das tecnologias digitais por meio de: exercícios interativos; jogos e trabalhos com vocabulário por meio de sites dos alunos; arquivos para *download*; modelos de aula com *worksheets*; jogos eletrônicos para pronúncia e entonação; material de estudo na *web*; suporte *online* para professores e alunos, dentre outros. Há também editoras que enviam e-mails com frequência para professores como o livro didático *English File* da editora Oxford (PAIVA, 2009), o que possibilita uma melhor interação e troca de informações entre a editora e os professores. De igual modo ocorre com os manuais didáticos de Língua Espanhola, pois a editora *Difusión* envia, constantemente, materiais audiovisuais e complementares para os professores que ensinam a ELE no Brasil, como suporte pedagógico para o livro *Aula Internacional* (níveis 1, 2, 3 e 4). Além desses avanços, os materiais didáticos também proliferam multimodalidade (posso dizer também que proporcionaram aspectos mais lúdicos para os estudantes), por meio de charges, tirinhas e áudio de piadas e conversas, por exemplo, a fim de tornar o processo de aprendizagem em algo mais lúdico.

Acerca dessa relação entre os multiletramentos, a multimodalidade e o livro didático, considero relevante citar o que regem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Quando antes nos referimos a uma “alfabetização” de uma linguagem tecnológica, que é nova, e de uma comunicação, que se renova em face das variadas modalidades dessa linguagem (como as interligações entre o verbal e o visual, entre texto e imagem, que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido) e, quando descrevemos o usuário dessa comunicação como aquele que também é produtor dessa linguagem, tínhamos em mente os conceitos de letramento e multiletramento para o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas regulares. Essa proposta tem a ver com os objetivos da inclusão, pois leva à compreensão e conscientização de que: 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola [...]. (BRASIL, 2006, p. 98).

Infelizmente, o mencionado regimento legal não se aplica na prática devido à reduzida carga horária de uma hora-aula semanal de 40 a 50 minutos, variando de acordo com a escola. Ainda sob essa perspectiva, Bezemer e Kress (2010) desenvolveram uma pesquisa, em que os autores compararam vinte e três livros didáticos para o ensino secundário publicados na década de 1930, de 1980 e os da contemporaneidade, na Inglaterra, além de analisarem as implicações pedagógicas e sociais da transição do livro eminentemente escrito

para o texto multimodal. Os autores chegaram à conclusão de que a tipografia, a imagem, a escrita e o *layout* contribuem para a construção de significados nos livros e vem mudando ao longo das últimas décadas, bem como criam uma relação social entre produtores e leitores/consumidores. Além disso, tais mudanças no design dos livros didáticos demandam dos estudantes competência e letramentos multimodais. Para Bezemer e Kress (2010), houve ganhos e perdas nas mudanças dos livros didáticos no decorrer dos anos, tais como: os aprendizes perderam em relação à diminuição do nível de complexidade, estabilidade, canonicidade e estrutura de poder vertical, no entanto, ganharam com a relação horizontal de conhecimento por meio da maior participação dos alunos nos processos de produção e consumo, de leitura e escrita, de ensino e aprendizagem.

Em relação ao contexto cearense, a respeito dos livros didáticos de Língua Espanhola adotados pela SEDUC (Secretaria da Educação do Ceará), mais especificamente os manuais *Síntesis* e *Enlaces*, Moreira (2013) analisou a relação texto-imagem dos citados livros, nas atividades de leitura. Para o autor, os livros possuem uma grande variedade de elementos imagéticos, por exemplo: tirinhas, quadros ilustrativos, gráficos, enunciados visuais, dentre outros. Porém, há, nestes livros, poucas atividades que desenvolvam o letramento crítico-visual dos estudantes a fim de trabalhar ideologias, crenças e costumes dos países onde se fala Espanhol. Fernández (2005) já aponta para outro problema, a dificuldade da aquisição de livros didáticos de Espanhol, uma vez que estes são muito caros e de difícil distribuição. Assim, os alunos pesquisados da rede pública adquirem apenas o *Síntesis*, fornecido pela escola, não tendo condições financeiras de comprar outros materiais didáticos complementares, na maioria das vezes. Ademais, Fernández (2005) deixa claro que os livros didáticos também têm material audiovisual pouco adequado para as necessidades dos estudantes brasileiros.

Nesse sentido, os Multiletramentos e a Multimodalidade são necessários para o ensino de Língua Espanhola, principalmente tendo em vista que o livro didático *Síntesis* apresenta bastante os modos semióticos visual e escrito, contudo não possibilita por meio das atividades de compreensão leitora que os alunos se apropriem de estratégias de leitura multimodal. Por isso, por meio desta pesquisa, na condição de professora e pesquisadora, adaptei o LD de Espanhol a fim de propiciar o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos. Reforço que o conceito adotado aqui é de que o letramento multimodal crítico se configura como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e escrita multimodais, possibilitando o engajamento afetivo dos leitores e um consequente posicionamento crítico em relação à multiplicidade de culturas, ideologias e discursos

inerentes aos textos. Esse posicionamento crítico se entrelaça com os preceitos da Semiótica Social e dos Multiletramentos, enriquecendo, assim, as discussões e as pesquisas em Linguística Aplicada.

Diante dessa interdisciplinaridade de áreas, esta pesquisa se propõe a investigar como os alunos do 3º ano do Ensino Médio desenvolvem o letramento multimodal crítico nas aulas de Língua Espanhola a partir do livro didático *Síntesis*. No próximo capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos adotados na coleta e análise de dados.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo mostrar como a presente pesquisa foi desenvolvida, por isso apresento os seguintes aspectos que serviram de norte para a análise do desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes de uma escola pública cearense, tais como: o tipo de pesquisa, o *lócus*, os participantes, o *corpus*, a estrutura do livro didático *Síntesis*, os instrumentos e procedimentos de coleta e de análise de dados.

3.1. TIPO DA PESQUISA

Inicialmente, esta pesquisa tem natureza aplicada, visto que se orientou, epistemologicamente, pelos princípios da Linguística Aplicada e também porque, por meio da minha intervenção junto aos alunos, pude gerar conhecimentos para uma aplicação prática e, ao mesmo tempo, dirigida à solução de problemas específicos da esfera educacional. Apesar de eu ter empregado dados estatísticos no perfil dos alunos, a maior parte dos dados obtidos foram analisados qualitativamente à luz das teorias das ciências humanas e sociais, em especial da Linguística Aplicada.

Em relação aos objetivos, de acordo com Gil (1991), devo salientar que a presente pesquisa se configura como pesquisa-ação, pois, por meio da investigação, desenvolvi o conhecimento acerca do letramento multimodal crítico dos aprendizes, o que foi intermediado pelo uso do livro didático em uma abordagem multimodal de espanhol. O processo investigativo da pesquisa-ação é definido como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. [...] Nesse caso, a pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares (THIOLLENT, 2008, p. 16).

A pesquisa-ação, portanto, caracteriza-se como um método de mudança social, além de que pode se aproximar dos problemas urgentes do contexto educacional (THIOLLENT, 2008). Assim, como educadora, pude produzir conhecimentos teórico-empíricos de uso mais efetivo para mim e para outros professores, direta ou indiretamente, acerca do desenvolvimento do letramento multimodal crítico, contando, principalmente, com a participação ativa dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola pública investigada, que será melhor contextualizada na seção seguinte.

3.2 LÓCUS DA PESQUISA

Por questões éticas e para preservar a identidade dos alunos, decidi não identificar a escola pública em que realizei a pesquisa, porém, algumas informações do contexto socioeducacional serão fornecidas nessa seção a fim de possibilitar uma melhor compreensão sobre a realidade educacional dos estudantes copartícipes. Dito isso, conforme o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)⁵¹, a proposta pedagógica adotada é fundamentada na formação do cidadão como agente transformador da sociedade. Por isso, o principal objetivo da escola é aprimorar a pessoa humana, ressaltando a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Essa perspectiva coaduna com a proposta de desenvolvimento de letramento multimodal crítico, tema da presente pesquisa.

Quanto aos alunos, a escola tem 1.229 alunos matriculados e distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. Alguns deles moram no mesmo bairro da instituição de ensino e outros residem nos bairros adjacentes, tais como: Autran Nunes (popularmente conhecido como Alto do Bode), Pici, Dom Lustosa, João XXIII, Jockey Clube e Genibaú. As referidas localidades possuem altos índices de violência, em decorrência, principalmente, do grande número de pessoas que usam drogas ilícitas e estão envolvidas no tráfico de drogas, de acordo com dados da Secretaria de Segurança Pública⁵² de 2015 e conforme pesquisa cartográfica da criminalidade e da violência na cidade de Fortaleza, organizada por Moura (2011)⁵³. Por isso, estes bairros são estigmatizados até mesmo pelos próprios estudantes, como pode observar pelo discurso deles durante as aulas. A maior parte dos alunos pertence a uma classe socioeconômica baixa, que sempre estudou em escolas públicas.

O motivo da escolha desta escola para realizar a pesquisa se justifica pelo fato de eu já trabalhar nesta instituição como professora efetiva de Língua Espanhola há mais de um

⁵¹ As informações supracitadas sobre a escola estão presentes no próprio site da escola, que não pude colocar aqui a fim de não expor a escola nem os alunos envolvidos na pesquisa.

⁵² O bairro Henrique Jorge faz parte da Secretaria Executiva Regional III (SER III), que comporta 16 (dezesesseis) bairros. Henrique Jorge e demais bairros da SER III (principalmente os bairros Antônio Bezerra, Autran Nunes, Bela Vista, Bonsucesso, Dom Lustosa, João XXIII, Padre Andrade, Pici e Quintino Cunha) apresentaram, até o mês de novembro de 2015, o maior índice de crimes violentos letais e intencionais (homicídio doloso, latrocínio e lesão corporal seguida de morte), sendo um total de 346 casos registrados, conforme dados da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Ceará (SSPDS-CE), disponível em: <http://www.sspds.ce.gov.br/noticiaDetalhada.do?tipoPortal=1&codNoticia=2142&titulo=Reportagens&action=detail> (Acesso em 06.dez.2015).

⁵³ Moura (2015) organizou os dados sobre a violência e criminalidade oriundos dos estudos e análises do Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (LABVIDA) e do Laboratório de Estudos da Conflitualidade e Violência (COVIO), ambos da Universidade Estadual do Ceará, e do Laboratório de Estudos da Violência (LEV), da Universidade Federal do Ceará, no ano de 2011. A pesquisa levou em conta dados estatísticos que influenciam na violência e na criminalidade, tais como: educação (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - por bairro), saúde, assistência social, sociedade civil, economia, habitação e segurança pública, transporte, cultura e lazer.

ano, e possuir um vínculo profissional com os alunos e com os demais funcionários. Posso caracterizar os alunos, em sua maioria, como portadores de uma consciência crítico-política de reivindicação. Um dos exemplos disso foi a participação destes estudantes em manifestações políticas (como o movimento de “ocupação” das escolas) em prol de melhorias no ensino público e também em apoio à greve dos professores do Estado em 2016. Na seção a seguir, apresento, de forma mais minuciosa, os participantes desta pesquisa.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram 32 (trinta e dois) alunos da escola pública pesquisada. Os referidos estudantes estão identificados pela sigla AL (aluno ou aluna) e com os quais segui, por fins organizacionais, a sequência do cadastro do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) do Professor Diretor de Turma, por isso vai até o AL 50, incluindo, pelo menos, pela identificação numérica, os alunos transferidos, desistentes e “infrequentes”. Em sua maioria, os participantes da pesquisa são adolescentes com 16 e 17 anos de idade e pertencentes às classes socioeconômicas baixas, conforme cadastro socioeconômico do Projeto Professor Diretor de Turma (PDT)⁵⁴ pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). Em 2015, fui professora desses adolescentes, o que facilitou a minha aproximação com eles e me permitiu solicitar junto à SEDUC para que eles continuassem juntos na mesma turma de 3º ano em 2016. Na condição de professora-diretora dessa turma, no início de 2016, conversei com os alunos e seus respectivos responsáveis sobre a realização da pesquisa, a temática e os benefícios desta para os alunos.

Um dos aspectos relevantes para a escolha dessa turma foi o fato de eu perceber que os estudantes eram questionadores e se mostravam abertos a melhorar a compreensão leitora deles. Também percebi que os estudantes se mostravam críticos (apesar de, às vezes, serem rotulados como “difíceis” e grosseiros), além de se posicionarem criticamente diante das situações que eles consideravam injustas, ou seja, eles não assumiam um papel passivo e subserviente dentro do contexto escolar, conforme a educação bancária explicitada por Freire (2014). Além disso, notei, durante as aulas de Formação para a Cidadania⁵⁵ e de Espanhol, ao

⁵⁴ Trata-se do Projeto Professor Diretor de Turma, em que cada turma é acompanhada por um professor da escola a fim de proporcionar uma maior aproximação com os alunos e com a realidade sócio-familiar, em que estes estão inseridos. Além disso, acredito que o fato de eu ser professora diretora de turma deles me torna mais próxima dos estudantes e de suas famílias, o que os faz sentirem-se mais à vontade para expor seus pensamentos e suas opiniões.

⁵⁵ Essa disciplina está atrelada às atribuições do Professor Diretor de Turma.

longo dos anos letivos de 2015 e 2016, que estes alunos eram engajados, participativos e esforçados.

Esclareço que, para analisar os testes de sondagem inicial e final, dentre os 32 alunos, fiz uma seleção destes que se deu pelos seguintes critérios: estar presente em pelo menos 70% das aulas, ou seja, sete das dez aulas pesquisadas; haver assinado e entregue o termo de assentimento e entregue o termo de consentimento livre e esclarecido aos pais. Assim, os estudantes selecionados foram: AL 03 (com 07 presenças); AL 06 (com 10 presenças); AL 09 (com 07 presenças); AL 27 (com 10 presenças); AL 31 (com 09 presenças); AL 32 (com 08 presenças); AL 33 (com 08 presenças); AL 39 (com 07 presenças); AL 43 (com 07 presenças); AL 44 (com 08 presenças). Esclareço que procurei manter a mesma sigla de cada aluno do início ao fim da pesquisa a fim de facilitar a tabulação dos dados e também para que os próprios participantes, ao terem acesso a essa dissertação, possam se autoidentificar. A seguir, o quadro 2 mostra a frequência dos alunos participantes selecionados para a análise dos questionários avaliativos pós-aula e dos testes de sondagem inicial e final.

Quadro 2 – Alunos selecionados presentes em cada aula da pesquisa

Aulas	Quantidade de alunos selecionados presentes	Porcentagem da frequência destes alunos
1ª	08	80%
2ª	08	80%
3ª	10	100%
4ª	09	90%
5ª	10	100%
6ª	07	70%
7ª	08	80%
8ª	07	70%
9ª	10	100%
10ª	07	70%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dessa forma, houve um total de dez estudantes selecionados, esse recorte foi necessário diante da lamentável evasão escolar que ocorre na rede pública de ensino e também para analisar aqueles que tiveram o maior contato com a teoria do *Show me framework* por meio das dez aulas. Revelo que gostaria que este número de alunos selecionados fosse maior para que mais aprendizes tivessem a oportunidade de ter acesso a essa teoria e melhorassem/desenvolvessem o letramento multimodal crítico. Na subseção posterior, mostro mais detalhadamente o perfil dos alunos, o qual construí com base nas perguntas do questionário inicial.

3.3.1 Perfil dos alunos

Dos 32 (trinta e dois) alunos frequentando as aulas, 24 (vinte e quatro) alunos faziam parte do 2º ano de 2015, que deu origem ao 3º ano pesquisado de 2016. Isso influenciou o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes, já que a maioria (75%) é veterana e já tinha algum conhecimento, ainda que não-direcionado, sobre multimodalidade e criticidade.

Pelo questionário inicial, levantei informações acerca da compreensão leitora multimodal crítica dos estudantes a fim de traçar um perfil mais detalhado destes. Pela primeira pergunta (sobre se eles gostavam ou não de ler), percebi que a maioria (18 alunos, ou seja, 56,25%) respondeu que às vezes gosta de ler, dependendo dos seguintes aspectos: o texto ser interessante (12,5%); estarem sozinhos, pois necessitam de silêncio para se concentrar (12,5%); estarem sem fazer nada (9,38%); estarem com tempo livre (9,38%); estarem descansados e dispostos (3,13%); sentirem vontade (3,13%); por estarem estudando (3,13%); ao lerem textos digitais nas redes sociais (3,13%); ao adquirirem livros (3,13%). Paralelamente a isso, 12 (doze) alunos (37,5%) responderam que gostam de ler e apenas dois alunos (6,25%) sinalizaram que não gostam de ler. Percebi que o gosto pela leitura tem influência de alguns critérios como ter tempo disponível para ler, uma vez que alguns alunos pesquisados já trabalham. Por isso, 07 alunos afirmaram gostar de ler quando ficam sem nada para fazer ou quando têm tempo livre ou se estão descansados. Encaro positivamente a quantidade de alunos que responderam que às vezes gostam de ler e os que afirmaram gostar de ler, pois mostra que havia uma abertura pessoal para esta intervenção docente em prol do desenvolvimento do letramento multimodal crítico.

Por meio das respostas dadas à segunda pergunta (sobre os tipos de textos que os estudantes mais gostam), foi possível identificar que todos os estudantes responderam a pergunta, mesmo os que haviam escrito anteriormente que não gostavam de ler. Assim, os resultados foram: a maioria, 27 alunos (84,38%), indicou o tipo narrativo; 12 (37,5%) o descritivo; 10 (31,25%) o dissertativo; 04 (12,5%) o expositivo e 03 (9,38%) o injuntivo. Ao aplicar este questionário, foi necessário que eu explicasse o que era cada um dos tipos textuais, pois os alunos mostravam não conhecer tal nomenclatura. Quanto aos motivos pela escolha do tipo textual, percebi que os estudantes fizeram suas justificativas se referindo ao gosto pela leitura pelos seguintes motivos: ajudar na escrita, em especial de redação; obter informações diversas; ajudar na rotina/dia a dia; gostar de ler; preparar-se para as provas do

ENEM; buscar assuntos de interesse pessoal; ter curiosidade sobre o tema. Saliento que para cada motivo supracitado houve apenas uma resposta de cada estudante.

Sobre os gêneros textuais que os estudantes mais gostavam, ainda em relação à segunda pergunta, as respostas foram: poema (16 ocorrências, 50%); conto (10 ocorrências, 31,25%); peça de teatro (06 ocorrências, 18,75%); lenda (15 ocorrências, 46,88%); fábula (09 ocorrências, 28,13%); romance (19 ocorrências, 59,38%); drama (12 ocorrências, 37,5%); crônica (14 ocorrências, 43,75%); história em quadrinhos (14 ocorrências, 43,75%); bate-papo (19 ocorrências, 59,38%); aviso (06 ocorrências, 18,75%); mensagem (12 ocorrências, 37,5%); relato (08 ocorrências, 25%); e-mail (09 ocorrências, 28,13%); carta pessoal (09 ocorrências, 28,13%); bilhete (09 ocorrências, 28,13%); propaganda (09 ocorrências, 28,13%); anúncio (08 ocorrências, 25%); cartaz (08 ocorrências, 25%); folheto (04 ocorrências, 12,5%); logomarca (04 ocorrências, 12,5%); piada (19 ocorrências, 59,38%); charge (09 ocorrências, 28,13%). Por esses dados, percebi que romance, piada e bate-papo foram os gêneros com maior índice de aceitação dentre os jovens pesquisados, o que pode evidenciar, nos dois primeiros, o gosto por gêneros textuais escritos e orais, sendo digitais ou não, bem como o bate-papo pode representar o letramento digital ou multimodal dos estudantes nas redes sociais⁵⁶, como o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e o *Whatsapp*, nos quais eles se comunicam por meio de *emoticons*, fotos, símbolos, *hiperlinks*, mensagens de voz mescladas a elementos escritos, usufruindo de vários modos semióticos (escrito, sonoro, imagético, dentre outros). Desta forma, é possível comprovar que os estudantes usufruem de práticas de letramento, porém, nem sempre afinadas às práticas dominantes e vernaculares impostas pela escola. Ainda sobre o letramento digital, Buzato (2006) discorre que:

Os letramentos digitais são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (p. 16).

Assim, nos dias atuais, a sociedade nos pressiona cada vez mais para praticar e dominar os gêneros digitais, ou melhor, espera-se que os atores sociais saibam não apenas a tecnologia de comunicação, mas a coloquem em suas práticas sociais cotidianas, em especial, nas relações e interações sociais (ou ainda nas redes sociais virtuais).

⁵⁶ Conforme, Gomes (2016), o termo “rede” foi utilizado a priori pelo matemático suíço Leonhard Euler, em 1736 significando as relações entre seus atores, no entanto hoje, na era digital, as redes sociais são ambientes de interação não apenas de participação. Para Recuero (2016) os atores sociais são muito mais que usuários da rede, mas são a própria rede, em virtude de sua importância e função social dentre desse sistema virtual.

Chamo atenção também para outros gêneros constituídos de recursos imagéticos e escritos, como histórias em quadrinhos e charges, os quais estão frequentemente presentes em provas do ENEM e nos livros didáticos de línguas estrangeiras. O que me fez perceber que eles já têm uma aproximação e gosto por textos multimodais com essa “mistura” de elementos escritos e imagéticos. A esse respeito, Ribeiro (2016) enfatiza que o letramento multimodal (multissemiótico como a autora chama) está no rol das necessidades contemporâneas relacionadas à cidadania, por isso provas do ENEM têm explorado a diversidade de discursos e gêneros textuais, especialmente os multimodais como mapas, gráficos, tirinhas e infográficos.

Apesar de a questão anterior já haver contemplado textos com imagens, indaguei, explicitamente, se eles gostavam de ler livros que tinham imagens, as respostas foram: 29 alunos (90,63%) responderam que gostam de ler textos com imagens, apenas 03 estudantes (9,38%) responderam que às vezes e nenhum respondeu que não gostava de ler textos com imagens. A respeito dos suportes e gêneros textuais⁵⁷, com imagem que os alunos leem, identifiquei que: 12 (doze) estudantes (37,5%) leem anúncios publicitários; 22 (vinte e dois, ou seja, 68,75%) revistas; 12 (doze, 37,5%) jornais; 12 (doze, 37,5%) livro didático; 14 (catorze, 43,75%) revistas em quadrinhos; 14 (catorze, 43,75%) charges; 13 (treze, 40,63%) tirinhas e somente 01 (um, 3,13%) afirmou ler outros gêneros como textos de pessoas desconhecidas.

Na quarta pergunta, indaguei sobre os lugares em que os estudantes têm acesso a livros, pois foi um importante quesito para se elaborar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, percebi que: 22 estudantes (68,75%) têm acesso a livros na escola (o que coloca a escola ainda como principal agência de letramento); 23 (71,88%) em casa; 17 (53,13%) na internet; 03 (9,38%) na biblioteca pública; 01 (3,13%) no trabalho; 01 (3,13%) em outro lugar (na casa de parentes); nenhum aluno respondeu que não tinha nenhum lugar para ter acesso a livros. Como pude comprovar, os estudantes têm mais acesso a livros em suas próprias casas, seguido da escola e da internet. O que mostra uma possibilidade frutífera para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico destes estudantes, já que os livros estão, de certa forma, próximos a eles.

⁵⁷ A expressão tipo de texto foi utilizada para facilitar a compreensão dos estudantes, que, comumente, não têm acesso ao vocabulário rebuscado das teorias linguísticas referentes a tipo textual/gêneros textuais/suportes textuais. Porém, alhures, já foi explicado para os alunos a diferença entre tais conceitos, de modo a demonstrar a complexa distinção de significados que atravessa estes conceitos. De modo tal que, para Marcuschi (2014), o livro didático, o jornal e a revista são considerados suportes de textos representantes de vários gêneros textuais como contos, poemas, tirinhas, notícias jornalísticas, sumário, exercícios dentre outros.

Sobre a compreensão leitora de textos que abrangem os modos semióticos escrito e imagético, a maioria dos alunos deixou essa questão em branco, talvez por não querer ou não saber respondê-la. O motivo de eu ter colocado essa questão foi tendo como norte teórico Barthes (1977), cujo preceito reforça que a relação texto-imagem é “prioridade” na compreensão da mensagem do texto como um todo. No entanto, destaco a resposta de uma das alunas que diz “textos com palavras e imagens nos ajudam a entender o contexto do texto, a história que se conta” (AL 18). As demais respostas foram mais superficiais e vagas, porém positivas com argumentos de que é interessante, serve de inspiração e atrai a atenção deles. Apenas o AL 43 disse que dependia da “ocasião e do texto”, o que mostra que este aluno vislumbra, conscientemente ou não, as várias possibilidades de relação entre texto e imagem como descreve Bateman (2014), que ressalta que o visual e o verbal são evidentemente trabalhados em conjunto. Assim, o autor expõe que há três dimensões virtuais das exposições: texto e imagem terem o mesmo movimento com respeito a cada um; o texto ser colocado como etiqueta ou rótulo próximo à imagem ou objeto exibido; ou texto e imagem estarem juntos visualmente em um mesmo artefato. Sobre a tipografia, o autor enuncia que as relações tipográficas podem tratar de questões de estrutura social e poder, pois o tipo de letra ou tamanho podem instanciar um destaque de viés ideológico. Além disso, conforme Bateman (2014), quando as qualidades tipográficas visuais contribuem para a forma como o texto exibe aquelas qualidades para se relacionar com algum outro material visual, é possível usar uma relação texto-imagem interna (quando o texto verbal compõe a imagem, ou melhor, o texto é a própria imagem, como, por exemplo, propagandas, tirinhas, charges) ou externa (quando a instanciação do texto verbal está na página e não na imagem propriamente dita, a exemplo disso o artigo informativo). Dessa forma, percebi que deveria, ao longo dessa pesquisa, trabalhar, de maneira objetiva e simplificada com os alunos a relação texto-imagem.

Quanto às estratégias ou maneiras que os estudantes utilizam na leitura e na compreensão dos textos multimodais, as respostas da sétima pergunta mostraram que: 15 alunos, cerca de 46,88%, quase metade dos alunos analisam inicialmente a imagem, enquanto 11 estudantes, o que representa 34,38%, leem primeiro o texto escrito. Outro dado relevante foi que 15 estudantes (46,88%) observam se há relação entre o texto escrito e a imagem, o que esclarece melhor a questão anterior, no que tange ao desenvolvimento do letramento multimodal crítico. Além disso, 03 alunos (9,38%) observam e/ou analisam o título, quando há, assim como apenas um aluno (3,13%) não emprega nenhuma estratégia de leitura e nenhum aluno disse adotar outra estratégia de leitura.

No tocante às repostas da oitava pergunta “o que é ser crítico e leitor crítico?”, ficou claro que a maioria dos estudantes (27 estudantes, o que corresponde a 84,38%) escreveu que significa dar opinião sobre o texto lido, apenas um aluno (3,13%) assumiu que não sabia explicar e quatro (12,5%) não responderam, talvez porque não quiseram ou não sabiam. Dentre as respostas, chamou-me atenção o seguinte argumento: “Crítico é ter uma posição formada sobre determinado assunto” (AL 10). Assim, a aluna coloca a criticidade atrelada a uma posição fechada e já definida previamente, excluindo a possibilidade de mudança e dinamicidade que o sujeito se apropria para posicionar-se criticamente em relação aos textos multimodais, sejam escritos ou orais. Já a resposta de outro estudante contempla a análise que o leitor faz do texto e de sua capacidade de discordar do texto: “É um leitor que nem sempre concorda com o que lê” (AL 27). Nesse sentido, Callow (2008) esclarece que devemos desenvolver a criticidade dos alunos intermediada pela metalinguagem das imagens, pois isso propicia na formação uma variedade maior de significados por parte dos alunos.

Para concluir o perfil dos estudantes, indaguei se eles se consideravam leitores críticos e constatei que metade não se considerava, enquanto 12 estudantes (37,5%) responderam que sim e somente quatro (12,5%) às vezes. Poucos escreveram seus argumentos, mas, dentre os que responderam que não se consideravam leitores críticos, destaco as seguintes colocações: “Porque nem sempre entendo o que estou lendo” (N.I.⁵⁸); “Porque nem sempre consigo formar uma opinião” (AL 13). Dessa maneira, o letramento crítico se relaciona com a consciência linguística crítica, que considera a língua como um fenômeno dinâmico, não apenas o conhecimento da língua, mas que se insere no “além do linguístico” para que os alunos sejam capazes de perceber a relação do não-dito, do silenciado: o público ao qual o texto serve e a ideologia que ele dissemina (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Apresento na subseção posterior o *corpus* da pesquisa.

3.4 CORPUS DA PESQUISA

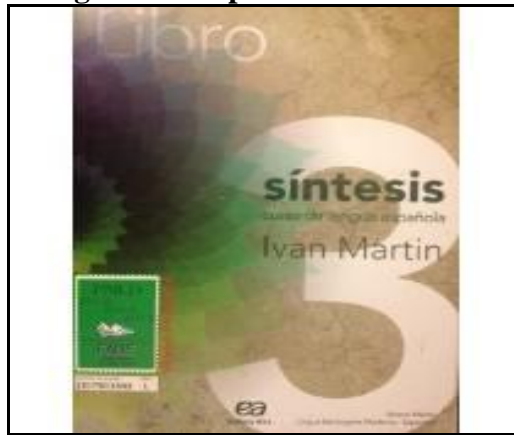
O *corpus* da pesquisa foi constituído das transcrições das falas dos alunos, durante dez aulas, em resposta e/ou em reação às atividades realizadas para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico a partir do livro didático *Síntesis*. O referido livro didático é adotado na escola e já é conhecido pela maioria dos alunos (há também alunos que vieram transferidos de outras escolas e tiveram acesso a outros manuais didáticos). Trata-se de uma

⁵⁸ Este estudante que não quis se identificar.

coleção de três volumes, sendo cada um dos livros voltado para uma série do Ensino Médio, assim, a maioria dos estudantes já está familiarizada com o livro didático, já fazendo parte de suas práticas de letramento escolar.

As doze atividades de leitura multimodal foram filmadas em dez aulas, sendo cada aula constituída de 50 minutos, ao longo dos meses de fevereiro, março e abril de 2016. Esclareço ainda que, nas três últimas aulas, todos os professores da escola estavam em estado de greve, o que influenciou de forma muito proveitosa as aulas analisadas nesta pesquisa, já que os alunos foram mais “tocados” pelo espírito reivindicatório (como pôde ser constatado na participação e, principalmente, na fala dos alunos) e mais sensibilizados para a proposta da pesquisa.

Figura 7 - Capa do livro *Síntesis*



Fonte: Martín (2010).

O livro didático *Síntesis* será analisado mais adiante, já que todas as aulas pesquisadas giraram em torno de atividades de leitura do referido material.

3.4.1 Estrutura do livro didático

Acerca do livro didático, o terceiro volume do livro *Síntesis* tem como público-alvo os alunos do 3º ano do Ensino Médio e, como principal objetivo, o fato de “servir de apoio a professores e alunos no estudo do idioma, sem esquecer que conhecer outra cultura é muito mais que aprender estruturas gramaticais e comunicativas: é dispor-se ao contato com outros modos de pensar, de viver e de se expressar” (MARTIN, 2010, p. 03)⁵⁹. Dessa forma, o

⁵⁹ No original, temos: “es servir de apoyo a profesores y alumnos en el estudio del idioma, sin olvidar que conocer otra lengua es mucho más que aprender estructuras gramaticales y comunicativas: es disponerse al contacto con culturas de otros pueblos, con otros modos de pensar, de vivir y de expresarse” (MARTIN, 2010, p. 03).

referido livro didático adota a abordagem comunicativa⁶⁰, ou seja, almeja ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira, contemplando as quatro competências comunicativas (ler, escrever, falar e ouvir) (CESTARO, 2009). Nesse sentido, trago o posicionamento de Walsh (2010), que defende a existência de cinco habilidades comunicativas, incluindo-se a competência de “ver”, o que se relaciona diretamente com as teorias sobre o letramento multimodal, em que o aluno deve ler e ver mais do que a superficialidade dos textos multimodais.

O referido livro didático (LD) engloba os seguintes conteúdos temáticos: profissões; internet; sites úteis; expressão do desejo; dúvida, suposição; preservação da natureza; argumentação; conselhos e ordens; descrição; arte; expressão de gostos e opiniões; cinema; literatura; música e instrumentos musicais. A produção escrita e a compreensão leitora abrangem os seguintes gêneros textuais: crônica; poema; descrição; canção; conto; sinopse de filme; previsões; receita de cozinha; texto de opinião e narrativa.

No manual do professor, presente nas últimas páginas do livro didático *Síntesis*, há três pressupostos teóricos que norteiam a construção das atividades deste livro: a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998; 1999), pela qual Martin (2010) salienta que o livro didático é um artefato de mediação; o pensamento de Rajagopalan (2003), pelo qual a língua estrangeira é parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades; e a concepção de Marcuschi (2002) sobre os gêneros textuais como entidades flexíveis e dinâmicas.

Quanto ao *layout* das páginas do livro, percebo que todas as páginas têm bordas superiores e inferiores na cor azul, porém, há um destaque maior, em termos de modalidade, para as páginas de abertura das unidades que têm o título de uma determinada cor, de modo que esta continua presente nos títulos das seções dentro da mesma unidade. Isso torna o *Síntesis* um pouco diferente dos demais livros didáticos de língua estrangeira, já que estes, em geral, fazem uma diferenciação de cores ou modalizações para atividades orais, auditivas, escritas e leitoras. Vale salientar que pode haver produtores de editoras de livros didáticos que não têm conhecimento ou acesso às teorias de Multimodalidade e Multiletramentos.

O livro didático está dividido em oito unidades temáticas, dois capítulos suplementares (um no meio do livro e outro no final), uma tabela de conjugação de verbos, um glossário e um CD de áudio com as gravações correspondentes às atividades propostas.

⁶⁰ A abordagem comunicativa foi, inicialmente, desenvolvida por Hymes (1991) com base na etnografia da comunicação, pela qual se concebia que os membros de uma comunidade linguística possuem duas competências, uma advinda do saber linguístico (conteúdos gramaticais) e outra do conhecimento sociolinguístico (normas de uso da língua).

Cada uma das unidades temáticas é composta por seções que contemplam as quatro habilidades comunicativas. No livro, não identifiquei, pelo menos no manual e nas seções didáticas, nenhuma referência à competência comunicativa de “ver”. Tais seções aparecem no livro na sequência seguinte: “*Para oír y comprender*” (*Diálogo o Lectura dramatizada*), “*Algo de vocabulario*”, “*¡Entérate!*”, “*Gramática Básica*”, “*Para leer y reaccionar*”, “*Aprende un poco más*”, “*Para charlar y escribir*”, “*Para leer y reflexionar*”, “*¡Evalúate!*”. No entanto, acredito que a página de abertura de cada unidade pode ser usada como uma atividade para desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos, apesar de não ser muito explorada pelos docentes, como pude perceber nas reuniões mensais com a equipe de Linguagens e Códigos e com os demais professores de ELE.

Em relação à compreensão leitora-visual, o livro apresenta as seções “*Para leer y reaccionar*”, “*Para leer y reflexionar*”, “*¡Evalúate!*”, que contém textos multimodais seguidos de questões que instigam a interpretação dos sentidos do texto, principalmente as duas primeiras. Já a última, “*¡Evalúate!*”, traz questões de revisão do conteúdo gramatical e de interpretação textual oriundas de vestibulares nacionais e do Exame Nacional do Ensino Médio. Percebo que as seções destinadas à compreensão leitora ficam sempre no final das unidades do livro, apesar de as demais seções não seguirem uma sequência fixa e rigorosa na estruturação do livro didático.

Para a competência oral, o autor do livro destinou a seção “*Para charlar y escribir*”, enquanto para a aquisição lexical disponibilizou a seção “*Algo de vocabulario*”. Para desenvolvimento da competência auditiva, destaco a seção “*Para oír y comprender*”. Assim, as habilidades oral e auditiva abrangem: diálogo; leitura dramatizada; fórum de internet; entrevista; diálogo; debate e conversa. Chamo atenção para a seção “*Para oír y comprender*”, que, apesar de ser voltada para a competência auditiva, traz, indiretamente, exercícios de compreensão leitora que se relacionam com o eixo temático da unidade e com a página de abertura da unidade.

Quanto aos conteúdos gramaticais, estes se encontram com mais ênfase nas seções denominadas “*Algo de vocabulario*”, “*¡Enteráte!*”. O livro apresenta os seguintes temas gramaticais: *Condicional*; *Presente do Subjuntivo*; *Pretéritos Imperfecto/Perfecto Simple y Compuesto/Plucumperfecto*; descrição; advérbios; heterotônicos e heterossemânticos; preposições; locuções preposicionais; regência preposicional; discurso direto e indireto; pronomes com função de objeto; interjeições; verbos de *cambio*.

Dessa maneira, o livro didático *Síntesis* possibilita o desenvolvimento de todas as competências comunicativas, porém, para que isso de fato ocorra, faz-se necessária uma

abordagem docente dinâmica e interativa junto aos alunos. Assim, enfatizo que priorizei, nesta pesquisa, as atividades de leitura que continham imagens, não seguindo obrigatoriamente a sequência das unidades do livro didático, pois o planejamento foi sendo reconstruído e readaptado, ao longo das aulas, procurando dar uma sequência de eixos temáticos. A partir disso, esclareço que separei os textos multimodais das seções para “*Para leer y reflexionar*” e “*Para leer y reaccionar*” (seções focadas na competência leitora) de cada uma das oito unidades didáticas. Saliento ainda que nem todas essas seções tinham elementos imagéticos, por isso de cada unidade eu escolhi um texto de uma das duas seções supracitadas, totalizando 11 textos multimodais (apenas um deles foi utilizado no teste de sondagem inicial e final).

Os eixos temáticos utilizados para desenvolver o letramento multimodal crítico foram assim organizados no decorrer das dez aulas: 1. A comunicação e relações sociais nos dias atuais; 2. A comunicação digital-virtual e práticas sociodiscursivas; 3. A natureza e problemas sociais contemporâneos; 4. A relação profissão, gênero feminino e linguagem; 5. O feminismo e preconceito em relação ao gênero; 6. O cinema, mídia e padrões culturais e ideológicos; 7. A arte e história; 8. A Literatura, arte e beleza; 9. As touradas espanholas: cultura X violência; 10. A relação entre o homem e o trabalho e a questão étnico-racial.

Os referidos eixos temáticos já estavam presentes no livro didático, porém os abordei em outra ordem a fim de dar uma continuidade às discussões e aos debates realizados em sala de aula, durante as atividades de compreensão leitora multimodal. Deixo claro ainda que adotei e, ao mesmo tempo, adaptei a teoria de Callow (2008) à realidade socioeducacional dos estudantes, e para a coleta de dados dessa pesquisa utilizei os instrumentos e procedimentos expostos na seção seguinte.

3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa se apoiou metodologicamente na pesquisa-ação que, na esteira de Barbier (2007), é constituída das seguintes fases⁶¹: planejamento (fase exploratória em que fiz o diagnóstico da realidade do campo de pesquisa e elaborei as estratégias que foram utilizadas em sala de aula), ação (tomada de decisões e implementação das atividades em sala de aula), observação (análise das ações realizadas) e reflexão (avaliação crítica dos resultados).

⁶¹ Thiollent (2008) advoga que o planejamento da pesquisa-ação é muito flexível, não sendo obrigatório seguir uma série de etapas colocadas rigidamente no processo investigativo.

Partindo das fases citadas, no planejamento, adaptei as atividades de compreensão leitora do livro didático *Síntesis* a fim de desenvolver o letramento multimodal crítico dos alunos e de perceber como estes constroem sentidos a partir dos textos multimodais do livro didático. Após o planejamento e antes da coleta de dados propriamente dita, os alunos tiveram uma aula, em que eu apresentei os slides da qualificação da presente pesquisa e expliquei minuciosamente como se daria o processo investigativo, bem como aproveitei para mostrar, de forma simplificada, para eles o que é o letramento multimodal crítico e os multiletramentos. Na mesma tarde, já tirei algumas dúvidas sobre como seriam as filmagens, como foram os trâmites junto ao Comitê de Ética e de que maneira eles poderiam ter acesso ao andamento da pesquisa no site da Plataforma Brasil⁶², bem como solicitei a presença dos pais e responsáveis para uma reunião de esclarecimentos sobre a pesquisa.

Na reunião com os pais e responsáveis, expliquei todos os passos metodológicos da pesquisa e solicitei a permissão para a participação dos alunos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais/responsáveis e o Termo de Assentimento dos alunos adolescentes, documentos exigidos pelo Comitê de Ética, a fim de obedecer aos parâmetros técnico-científicos para pesquisas acadêmicas com seres humanos. Saliento que, para submissão na Plataforma Brasil, também apliquei o Termo de Anuência, em que o diretor da escola pesquisada e o representante da SEDUC-CE autorizaram a realização da pesquisa. Deixo claro que todos os documentos referentes ao Comitê de Ética se encontram nos anexos desta dissertação e que o número do processo de aprovação desta pesquisa é CAAE 53291516.4.0000.5534.

A segunda fase da pesquisa, a ação, foi desenvolvida ao longo de dez aulas de Língua Espanhola na escola pública pesquisada, sendo, a priori, cada aula uma vez por semana e composta por 50 minutos, nos dias de terça-feira no horário de 16h50 às 17h40min (salvo no período em que todos os professores da escola se encontravam em estado de greve, pois tive de trocar de horário com alguns professores). A fase da observação aconteceu concomitantemente à ação, já que observei e analisei as falas e as respostas dos alunos por meio das atividades de leitura durante as aulas. A última etapa consistiu das análises e da reflexão feita por mim, pesquisadora, com base nas transcrições das falas dos alunos nas filmagens das aulas pesquisadas, tendo como pressuposto teórico o *Show me framework* de

⁶² A Plataforma Brasil pode ser acessada pelo site: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>
Acesso em: 15 ago. 2016.

Callow (2008), em que analisei o desenvolvimento do letramento multimodal crítico a partir das três dimensões: afetiva, composicional e crítica.

As aulas analisadas foram filmadas por equipe especializada e contratada por mim. A gravação em vídeo teve o intuito de coletar as falas dos alunos e observar a participação deles durante as atividades de compreensão leitora multimodal. Sobre as falas dos alunos em sala de aula, saliento que “só a análise dos processos que caracterizam a relação interacional entre o aluno e o professor na sala de aula pode apontar direções para a compreensão destes processos” (MOITA LOPES, 1996, p. 95). As falas dos discentes foram transcritas exatamente como foram proferidas a fim de manter a autenticidade dos dados e perceber a espontaneidade das interpretações e reações dos estudantes diante dos textos analisados e da proposta de abordagem. Vale ressaltar que os alunos adolescentes desta escola vivem em uma era digital-midiática, em que suas práticas sociais são permeadas pelo registro de suas ações cotidianas seja por fotografias (principalmente “*selfies*”) ou filmagem e, posterior, postagem nas redes sociais, como também eles estão acostumados às câmeras que existem nos corredores e nas áreas comuns da escola como medida de segurança. Diante dessa realidade, acredito que eles se sentiram à vontade com a câmera posicionada na sala de aula e que a filmagem não foi um fator que atrapalhou a espontaneidade das aulas. Além disso, observei e registrei, em um diário de campo, aspectos, muitas vezes sutis e subjetivos, percebidos durante as aulas, tais como se os alunos falaram mais e se posicionaram criticamente nas atividades, se demonstraram interesse no conteúdo imagético e textual, dentre outros aspectos. A subseção seguinte mostrará como as transcrições das falas dos estudantes foram tabuladas e analisadas.

3.5.1 Transcrições

O uso da transcrição tem como principal justificativa a preservação da autenticidade das falas dos alunos a fim de captar a espontaneidade deles em sala de aula, mediante as atividades de compreensão leitora do livro didático. Para transcrever as manifestações orais dos alunos, identifiquei-os pela sigla AL, que serve tanto para aluno como para aluna, seguido de um número adotado por mim, na lista do SIGE do Professor Diretor de Turma. As transcrições foram feitas *ipsis-litteris*, em que respeitei as marcas de oralidade e as variações linguísticas dos alunos, além de comentar sobre o tom de voz (se era em tom de brincadeira, ou de comoção, ou mesmo de revolta), a interação entre os alunos (quando um complementava ou discordava da opinião do outro), dentre outros aspectos.

Nas transcrições, adotei como referência o modelo descrito por Magalhães (2000) para ter um padrão nas transcrições, porém, observei na transcrição da primeira aula, que havia outros aspectos que deveriam ser acrescentados ou adaptados, de acordo com a minha prática docente, à tabela de referência, tais como: a fala com comoção ou choro, a irritação no discurso oral, o bater na mesa como manifestação de alegria ou euforia, os risos, o cantar dos alunos, dentre outras manifestações.

Quadro 3 – Convenções para transcrição de falas

SÍMBOLO	CORRESPONDÊNCIA
/	Interrupção no fluxo da fala
...	Pausa na fala
[]	Fala simultânea
LETRA MAIÚSCULA	Ênfase
Entre hífens	Repetição
Número	Fala

Fonte: Magalhães (2000, p. 15).

A partir do quadro de Magalhães (2000), fiz os seguintes acréscimos e adaptações de acordo com as aulas cujos dados fizeram parte dessa pesquisa.

Quadro 4 – Minha adaptação para convencionar as transcrições de falas

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
[PESQ]	Pesquisadora/Professora
[AL número]	Aluno(a) identificado(a) por número aleatório.
[Rs]	Risos
[Com]	Comoção, voz de choro. O falante enuncia sua opinião com lágrimas nos olhos.
[CP]	Conversa paralela entre outros alunos sobre assuntos diversos, alheios à temática da aula.
[CANT]	Cantando
* Frase*	Explicação do momento da aula ou percepção da pesquisadora.
[Apl]	Aplausos
[Bm]	Bater na mesa como manifestação de euforia ou alegria.
<i>Itálico</i>	Palavras em espanhol
CAIXA ALTA	O falante está falando alto ou gritando.
[Vaia]	Vaias e zombaria.
[Irrit]	Irritação ou raiva
PSIU / Psiu	Alunos conversando muito, por isso o pedido de silêncio.
[FC]	Fala concomitante: quando dois ou mais alunos dizem exatamente a mesma frase, ao mesmo tempo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Saliento que tive o cuidado de voltar as gravações várias vezes para coletar aquela fala de algum aluno que nunca havia se pronunciado em sala de aula, mas, em algum momento das aulas pesquisadas, expressou sua opinião sobre o texto trabalhado, ou ainda aquele aluno que sussurrou ou falou timidamente, por exemplo. Reconheço que foi um trabalho árduo, mas muito proveitoso e que me fez, inclusive, perceber falhas e aspectos a serem melhorados na minha própria prática docente. Vale acrescentar que decidi pela filmagem das aulas, pois percebi que o uso de gravadores seria inviável, devido às falas concomitantes dos alunos e à dificuldade de reconhecê-los apenas pela voz. Na subseção seguinte, apresento outros instrumentais utilizados nessa pesquisa, os questionários e testes de sondagem.

3.5.2 Questionários e testes de sondagem

Para atingir os objetivos da pesquisa, também apliquei três questionários de sondagem para os alunos a fim de saber como se deu o processo de desenvolvimento/melhoria do letramento multimodal crítico. Os questionários foram: um inicial, um pós-aula e um final, em que cada aluno respondia individualmente. O inicial serviu para construir um perfil dos alunos, no que tange à sua competência leitora e ao letramento multimodal crítico; o pós-aula era aplicado a cada término de aula da pesquisa a fim de investigar se eles compreenderam o conteúdo abordado e para avaliarem a aula e o tema abordado; o último questionário teve o objetivo de averiguar se houve mudanças quanto ao letramento multimodal crítico dos estudantes após a pesquisa.

O questionário inicial de sondagem foi aplicado no primeiro dia de coleta de dados da pesquisa e foi também o primeiro instrumental que analisei nesta dissertação. Saliento que, no mesmo dia, apliquei o teste de sondagem inicial, que foi a análise do quadro de Pablo Picasso chamado “*Mujer con abanico*”, em que analisei como era a leitura multimodal crítica de cada um dos estudantes antes da abordagem desta pesquisa a fim de fundamentar melhor o perfil dos alunos pesquisados. Dessa forma, pedi que cada aluno escrevesse, espontaneamente, o que ele entendia da (a partir da) imagem a seguir.

Figura 8 - “Mujer con abanico” de Pablo Picasso



Fonte: Martin (2010, p. 100).

O questionário de sondagem inicial contou com as seguintes perguntas (algumas subjetivas e outras objetivas): 1. Você gosta de ler? (Sim; não; às vezes, se a resposta for “às vezes”, em que ocasiões); 2. Se a resposta for afirmativa, quais tipos de texto você mais gosta de ler? Você pode marcar mais de uma resposta (Narrativo, Descritivo, Dissertativo, Expositivo, Injuntivo⁶³, por quê?; 2.1 Quais os gêneros textuais que mais lhe agrada? (Poema, conto, peça de teatro, lenda, fábula, romance, drama, crônica, história em quadrinhos, bate-papo, aviso, mensagem, relato, e-mail, carta pessoal, bilhete, propaganda, anúncio, cartaz, folheto, logomarca, piada, charge); 3. Você gosta de ler textos que tenham imagens? (Sim; não; às vezes, se a resposta for “às vezes”, em que ocasiões); 4. Onde você tem acesso a livros? (Na escola, em casa, na internet, na Biblioteca Pública, no trabalho, em outros lugares). 5. Que “tipo(s) de texto” com imagem você lê? (Anúncios publicitários, revistas, jornais, livro didático, revistas em quadrinhos, charges, tirinhas e outros); 6. O que você acha de atividades de compreensão leitora com textos que têm palavras e imagens?; 7. Como você lê o texto com palavras e imagens? (Lê primeiro o texto escrito; Analisa a imagem; Observa se há relação entre o texto escrito e imagem; Observa o título, se houver; Não emprega nenhuma estratégia de leitura; Outra estratégia de leitura (Qual?); 8. Para você, o que é ser

⁶³ Apesar de eu ter confirmado com os professores de Português I e II da escola que os alunos conheciam essa terminologia, no dia da aplicação do questionário, percebi que os estudantes sentiram dificuldade. Por esse motivo, tive que explicar cada um dos termos, na primeira aula da coleta de dados da pesquisa, além de esclarecer o que são os gêneros textuais.

crítico? E o que é ser um leitor crítico?; 9. Você se considera um leitor crítico? (Sim; não; às vezes, se a resposta for “às vezes”, em que ocasiões).

Quanto ao questionário pós-aula, apliquei no final de cada encontro e abrangeu as seguintes perguntas: 1. Você gostou da(s) atividade(s) de hoje? (Sim; não; por quê?); 2. Do que você mais gostou? Por quê?; 3. Do que você menos gostou? Por quê?; 4. A atividade de hoje lhe fez refletir sobre algum assunto? (Sim; não; se a resposta for “sim”, qual foi o assunto da sua reflexão?); 5. Fazendo uma autoanálise, você se colocou criticamente diante do(s) texto(s) trabalhado(s) na aula de hoje? (Sim; não, por quê?); 6. O que você aprendeu com a atividade da aula de hoje?; 7. O que a imagem comunicou para você? Descreva sentimentos, impressões ou sensações causadas pela imagem; 8. A imagem de alguma forma lhe ajudou a compreender o texto ou a fazer a atividade proposta? Se ajudou, informe como lhe ajudou. Com efeito, as referidas perguntas me ajudaram a avaliar se os dez alunos do recorte haviam realmente compreendido o texto analisado em sala de aula, e a analisar a percepção deles sobre o desenvolvimento do letramento multimodal crítico ao longo da pesquisa.

O questionário final da pesquisa compreendia as seguintes perguntas: 1. O que você achou das atividades de compreensão leitora com palavras e imagens utilizadas nas aulas?; 2. O que você fez/faz para facilitar a sua leitura, quando o texto tem palavras e imagens? (Marque as respostas que melhor se adaptam a você: a) Analisa primeiro o texto escrito; b) Analisa a imagem; c) Observa o título, se houver; d) Não emprega nenhuma estratégia de leitura; e) Outra estratégia de leitura, qual?; 3. Que aspectos você observou e utilizou nas atividades de leitura dos textos do livro *Síntesis* (Marque as respostas que melhor se adaptam a você: a) Analisa primeiro o texto escrito; b) Analisa a imagem; c) Observa o tamanho e cor das letras; d) Observa o título, se houver; e) Observa as cores e a estrutura da imagem; f) Analisa conjuntamente imagem e texto; g) Não emprega nenhuma estratégia de leitura; h) Outros aspectos; 4. O que você achou dos textos com imagens do livro *Síntesis*? (Marque as respostas que melhor expressem sua opinião: a) Acho interessantes; b) São criativos; c) Não gosto; d) Nunca observei as imagens; e) Acho “chatos”; f) Outra resposta); 5. Para você, o que é ser crítico? E o que é ser um leitor crítico?; 6. Após as aulas de leitura com textos imagéticos em língua espanhola, você se considera um leitor crítico? (Sim; Não; Às vezes; se a resposta for “às vezes”, em que ocasiões?; Depende; Depende de que?; 7. O que você aprendeu com a leitura de textos com imagens?; 8. O que foi mais marcante ou importante para você nas dez aulas da pesquisa? O que lhe chamou mais atenção durante

essas aulas?. Nesse contexto, com base nessas perguntas, pude perceber se houve avanços no desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes após as aulas da pesquisa.

No último dia de aula, também apliquei o teste de sondagem final, que era a mesma imagem do teste inicial (“*Mujer con abanico*” de Picasso), a fim de perceber se a compreensão leitora multimodal crítica dos estudantes havia progredido após as aulas ministradas em que usei o *Show me framework* de Callow (2008). Dessa forma, comparei os dados obtidos no teste final dos dez alunos do recorte com os dados anteriormente constatados no teste inicial. Esclareço que todos os alunos presentes responderam a todos os questionários e testes, porém, somente os dez alunos do recorte tiveram seus questionários pós-aula e seus testes inicial e final analisados para esta pesquisa. Na subseção seguinte, explico melhor sobre como se deu o cruzamento dos dados obtidos de modo a propiciar a análise dos dados coletados nesta pesquisa.

3.5.3 Triangulação dos dados obtidos

Inicialmente, elaborei o perfil de todos os alunos a partir das informações obtidas pelo questionário de sondagem inicial sobre o letramento multimodal crítico dos estudantes. No referido perfil, tive que usar de dados estatísticos para deixar mais claras as informações obtidas. Em seguida, identifiquei cada aluno pela sigla já apresentada na subseção “transcrições”, depois analisei as falas transcritas dos estudantes, coletadas pelas filmagens das dez aulas. Após ter feito isso, separei “metodologicamente”⁶⁴ em cada aula as falas transcritas de acordo com as três dimensões: afetiva, composicional e crítica do letramento multimodal crítico do *Show me framework* de Callow (2008), para perceber como ocorreu o desenvolvimento do letramento dos sujeitos no decorrer das aulas, observando os avanços e, por vezes, os “retrocessos” dos estudantes na análise de textos multimodais explorados em sala de aula. Saliento que, nesta análise, já fui estabelecendo um diálogo concomitante com os teóricos. Ao término da análise das três dimensões de Callow (2008) nas aulas, expus a análise dos questionários de sondagem pós-aula, que averiguaram se os dez estudantes selecionados haviam realmente compreendido do texto lido em sala de aula e se conseguiram formular algum posicionamento crítico em relação aos textos multimodais.

Feita a análise das falas durante as aulas, examinei minuciosamente os resultados obtidos nos testes de sondagem inicial e final a partir das composições escritas acerca do

⁶⁴ As dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008) são complementares, porém, para fins organizacionais desta pesquisa, elas serão analisadas em separado.

quadro “*Mujer con abanico*”, dos dez alunos selecionados, com a finalidade de comparar as respostas anteriores e posteriores à intervenção das dez aulas. Por último, analisei os resultados obtidos no questionário final de todos os estudantes presentes nesse último dia da pesquisa. Dessa forma, a análise foi feita a partir do (multi)intercruzamento dos dados obtidos pela análise das transcrições das falas de todos os alunos durante as dez aulas, mediante as atividades de compreensão leitora; pelas respostas de todos os alunos presentes nos questionários inicial e final e pelas repostas dos dez estudantes selecionados nos questionários pós-aula e nos testes de sondagem inicial e final, complementados com as informações do diário de campo, para a análise do desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes da rede pública de ensino.

Portanto, esta metodologia se configurou como um processo dinâmico e flexível, pois, durante a coleta de dados, estive aberta a mudanças e adaptações ao longo das aulas, tendo em vista também a participação e o engajamento dos alunos. Na subseção seguinte, apresento o planejamento das aulas a partir dos textos multimodais do livro didático *Síntesis*.

3.5.4 Planejamento das aulas

Organizei as dez aulas que foram analisadas e especifiquei o tema, os objetivos, os textos-base extraídos do próprio livro didático *Síntesis*, e os recursos semióticos utilizados, já que pretendi incluir outras semioses que se relacionam à temática do texto explorado na aula, com o intuito de melhorar/desenvolver o letramento multimodal crítico dos alunos. Os temas não seguem a ordem das unidades didáticas, pois, quando identifiquei textos deslocados para outra unidade, modifiquei e adaptei a sequência a fim de trazê-lo para o eixo temático pertinente, objetivando melhorar a atividade de compreensão leitora e tornar a aula mais dinâmica. Quanto ao programa da disciplina, este foi adaptado⁶⁵, pois não segui a sequência das unidades do livro, já que, no LD, existiam atividades de compreensão leitora sobre o mesmo tema, mas em unidades diferentes.

Esclareço que cada aula de Língua Espanhola é constituída de 50 minutos e uma vez por semana, porém, como no final de abril iniciou a greve dos professores estaduais (da qual participei), conversei com os estudantes, que permitiram que antecipássemos quatro horas/aulas que foram implementadas no horário de outras disciplinas, como História, Português e Formação Cidadã, uma vez que, se deixássemos para coletar após a greve,

⁶⁵ Os conteúdos gramaticais e as demais atividades propostas pelo LD foram trabalhados em sala de aula por mim após as dez aulas da coleta de dados.

haveria uma “quebra” do fluxo de aulas, o que poderia interferir negativamente no desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos. Para cada aula da coleta de dados há um plano de aula que se encontra nos anexos desta dissertação. Dessa forma, apresento, no quadro seguinte, o planejamento das atividades trabalhadas ao longo das dez aulas e como foram tratadas em sala de aula.

Quadro 5 – Planejamento das aulas

Aula / Temática	Objetivo(s)	Texto(s) multimodal(is) a ser(em) trabalhado(s)	Recursos semióticos utilizados
1ª aula: Comunicação e relações sociais.	Analisar a compreensão leitora e visual dos alunos, principalmente em relação aos elementos imagéticos com nas teorias de Callow (2008).	“ <i>Todavía se envían cartas</i> ” (MARTIN, 2010, p. 7).	Elementos verbais e visual-imagéticos; materiais comunicativos em papel (cartas, telegramas e ofício); mensagem de celular (torpedo); <i>e-mail</i> ; mensagem de <i>whatsapp</i> .
2ª aula: comunicação digital-virtual e práticas sociodiscursivas.	Analisar a compreensão dos textos multimodais microrrelato, de acordo com as dimensões de Callow (2008).	“ <i>El falso sordomudo</i> ” (MARTIN, 2010, p. 33);	Elementos verbais e visual-imagéticos.
3ª aula: natureza e reciclagem.	Analisar o letramento multimodal crítico dos alunos por meio das atividades de compreensão leitora multimodal, conforme Callow (2008).	O poema “ <i>Ecología esencial</i> ” (MARTIN, 2010, p. 53).	Elementos verbais visual-imagéticos dos textos, de materiais recicláveis diversos, de materiais autênticos (cartaz de um hotel e panfleto de um zoológico) e foto de uma criança com fome; Elementos sonoros e textuais por meio da música “ <i>Dónde jugarán los niños</i> ” (Maná).
4ª aula: gênero feminino, sexismo e linguagem.	Avaliar a compreensão do texto multimodal, com predomínio de elementos textuais e escritos, e de textos multimodais compostos somente por imagens, conforme os preceitos teóricos de Callow (2008).	“ <i>Lenguaje no sexista: médica y enfermera en médicos sin frontera</i> ” (MARTIN, 2010, p.19)	Elementos verbais e visual-imagéticos; farda de policial civil que eu estava vestindo, de propósito, para instigar as dimensões afetiva e crítica dos alunos.
5ª aula: movimentos sociais feministas.	Analisar a compreensão leitora crítica-multimodal dos estudantes; promover a reflexão sobre o gênero feminino, o feminismo e os movimentos sociais feministas da Espanha e do Brasil, à luz da teoria de Callow (2008).	“ <i>Mujer palabra</i> ” (MARTIN, 2010, p. 81)	Elementos verbais-textuais e imagéticos visuais do texto multimodal, do <i>site</i> http://www.mujerpalabra.net/ , navegação em sites que tratam de movimentos sociais feministas, em especial da Marcha das Vadias ⁶⁶ no Brasil

⁶⁶ Conforme a fala transcrita da AL 32, na quinta aula da coleta de dados da pesquisa, com base no site da Wikipédia, a Marcha das Vadias “é um movimento que iniciou a partir de um protesto realizado no dia três de abril de dois mil e onze em Toronto, no Canadá, e desde então se internacionalizou, sendo realizado em diversas partes do mundo. A Marcha das Vadias protesta contra a crença de que as mulheres que são vítimas de estupro teriam provocado a violência por seu comportamento. Por isso, marcham contra o machismo, contando

			(principalmente no Ceará) e no mundo.
6ª aula: Cinema, mídia e padrões culturais e ideológicos.	Analisar a imagem e o texto a fim de possibilitar que os estudantes se posicionem criticamente sobre as influências que o cinema e outras instituições midiáticas causam nas práticas sociais das pessoas na atualidade, conforme Callow (2008).	O texto multimodal “ <i>El cine, nuestro maestro emocional</i> ” (MARTIN, 2010, p. 115).	Elementos textuais e imagéticos.
7ª aula: Arte e história.	Analisar a compreensão leitora multimodal-crítica dos estudantes por meio de atividades que explorem aspectos visuais e escritos do texto e fatores sócio-históricos da obra de arte “Guernica”, de acordo com Callow (2008).	O texto multimodal “ <i>Guernica</i> ” (MARTIN, 2010, p. 94 e 95).	Elementos visual-imagéticos do texto-base; imagem da obra “ <i>Guernica</i> ” de Picasso.
8ª aula: Literatura, arte e beleza.	Instigar uma reflexão multimodal crítica sobre a relação entre literatura, arte e beleza.	O texto “ <i>La belleza, el arte, la literatura</i> ” (MARTIN, 2010, p. 132).	Elementos imagéticos e escritos do texto trabalhado do livro didático.
9ª aula: Cultura espanhola e touradas.	Avaliar a leitura multimodal crítica dos alunos a partir da semiose visual das fotos e do vídeo, com base em Callow (2008).	Poema “ <i>El matador</i> ” (MARTIN, 2010, p. 65).	Imagens reais e fotos extraídas da internet e expostas por meio de slides no <i>data show</i> ; vídeo “ <i>Indulto de José Maria Manzanares 30-abril-2011 al toro ‘arrojado’</i> ” ⁶⁷ , em que há cenas reais de uma tourada; elementos verbal-escritos e visual-imagéticos dos textos; traje típico espanhol que eu, professora-pesquisadora, usei no dia.
10ª aula: A relação entre o homem e o trabalho e a questão étnico-racial.	Sensibilizar os alunos em prol de uma reflexão crítica acerca do homem e sua relação com o trabalho, bem como levantar questionamentos em relação ao homem “negro” (ou afro-descendente). Além disso, pretendi motivá-los a analisar a relação entre duas imagens e seus respectivos contextos.	Textos multimodais ou obras de arte “O lavrador de café”, do pintor brasileiro Cândido Portinari e o quadro “ <i>Cargador de Flores</i> ”, de Diego Rivera (MARTIN, 2010, p. 153-154).	As imagens das obras de arte “O lavrador de café” e “ <i>Cargador de Flores</i> ” e os elementos escritos do livro didático.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dessa maneira, utilizei, na análise dos dados, o modelo de Callow (2008) denominado “*Show me Framework*” para desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes, contemplando as dimensões *afetiva, composicional e crítica*, as quais foram

sobre os seus próprios casos de estupro. As mulheres durante a marcha usam não só roupas cotidianas, mas também roupas consideradas provocantes, como blusinhas transparentes, lingerie, saias, salto alto ou apenas o sutiã”.

⁶⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rSur04n1Cpo>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

detalhadas melhor no capítulo teórico desta dissertação e serviram como base para a análise das transcrições das falas dos alunos, mediante as atividades propostas.

No final da pesquisa, por acreditar que é conveniente, necessário e ético compartilhar com os participantes (no caso, os alunos) sobre as minhas constatações e ouvir a opinião deles sobre todo o processo, ministrei uma aula somente para expor para eles os resultados da pesquisa, especificando os avanços que eles tiveram e de que maneira eles ainda poderiam melhorar na compreensão leitora multimodal crítica deles. A referida aula teve a finalidade de proporcionar um processo reflexivo mútuo, dando-lhes um *feedback* da pesquisa e apontando os aspectos positivos e negativos observados. Além do exposto, essa estratégia serviu também para que eu me avaliasse, indiretamente, como professora e pesquisadora, observando os acertos e as falhas ao longo dessa pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados desta pesquisa compreendeu a descrição das aulas; as transcrições das falas dos alunos durante dez aulas de ELE, que foram filmadas na escola pública selecionada e em que utilizei os textos multimodais extraídos do livro didático *Síntesis*; as respostas dos alunos aos questionários inicial, pós-aula e final; e testes de sondagem inicial e final. Em seguida, selecionei as falas dos estudantes durante as aulas⁶⁸ para ilustrar as dimensões do *Show me framework* de Callow (2008). Apesar de analisar cada uma das dimensões em cada aula, reafirmo que as dimensões afetiva, composicional e crítica interagem entre si e se complementam no desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes.

4.1 ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE

Nas aulas pesquisadas, como já dito nos capítulos anteriores, adotei o *Show me Framework* proposto por Callow (2008), pois esta proposta pedagógica tem como principal objetivo desenvolver o letramento visual/multimodal crítico dos estudantes em sala de aula, a partir de perguntas a serem adaptadas pelos professores, por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica necessárias para a compreensão leitora multimodal. Dessa forma, busquei, ao longo das dez aulas, compreender como os estudantes interpretavam os textos multimodais do livro didático e, aos poucos, iriam desenvolvendo práticas de letramento multimodal crítico por intermédio da abordagem pedagógica de Callow (2008).

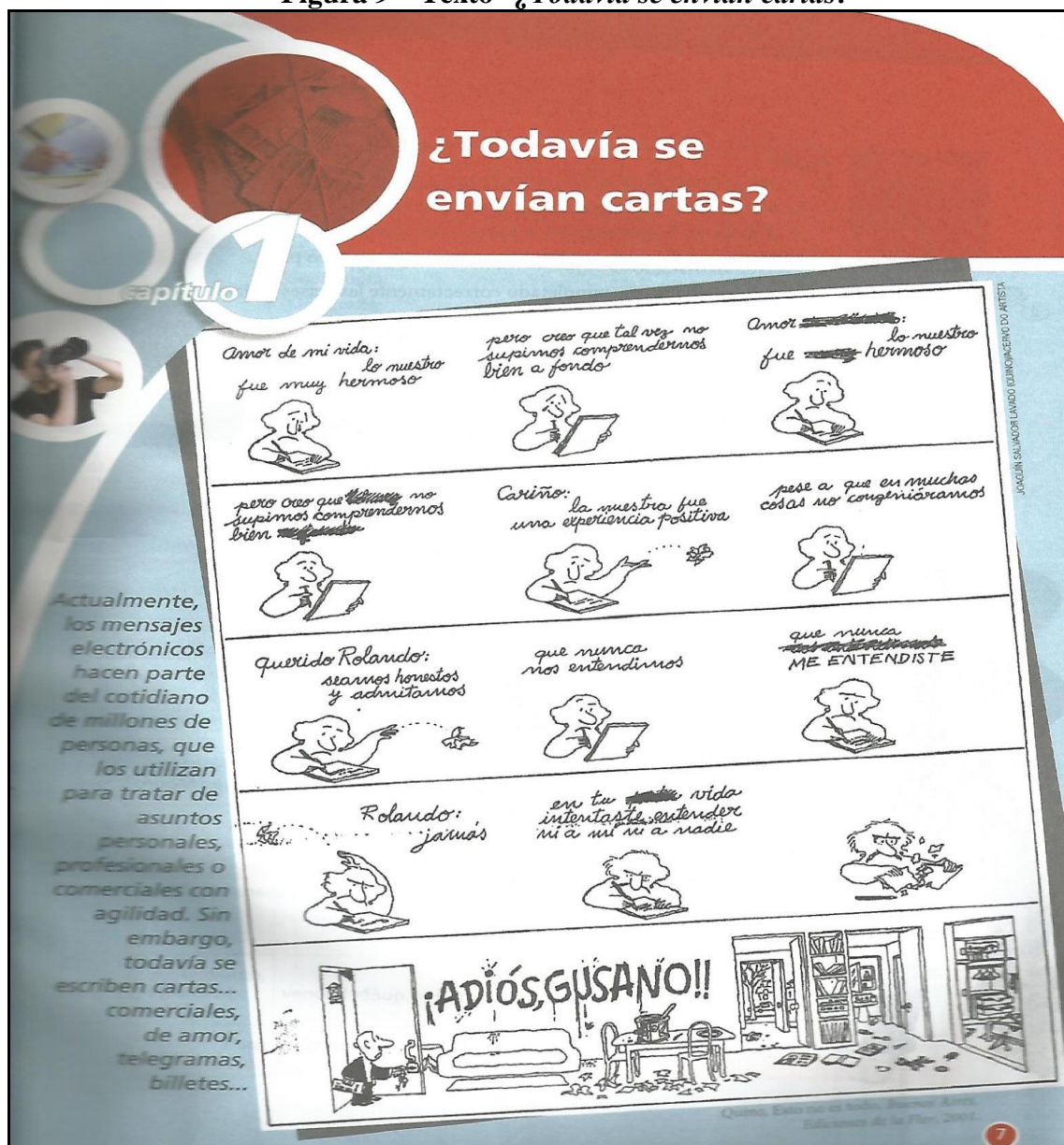
Comecei por textos multimodais com dois modos semióticos (visual e escrito) e, ao longo das aulas, passei para outros com mais modos, explorando também obras de arte (quadros de pintores famosos), materiais autênticos (panfletos de países hispano-falantes) e sites (indicados e sugeridos pelo próprio livro didático). Esclareço que os níveis de Callow (2008) foram adaptados à idade dos alunos, à “experiência” leitora multimodal, ao conhecimento prévio acerca das ferramentas e estratégias da multimodalidade e às condições do ensino de ELE na escola pública pesquisada (principalmente o fato de a carga horária de ELE ser reduzida, uma hora-aula semanal, e posta em segundo plano na rede pública).

⁶⁸ As transcrições das aulas, na íntegra, estão nos Apêndices desta dissertação.

4.1.1 Primeira aula

Na primeira aula, utilizei o texto multimodal de abertura da primeira unidade do livro didático, que trata das relações sociais e da comunicação nos dias atuais. Os modos semióticos trabalhados foram a imagem estática e o texto escrito. Vale salientar que o referido texto do LD não tinha atividades que promovessem diretamente a compreensão leitora tampouco a multimodalidade. O texto multimodal dessa aula se encontra a seguir:

Figura 9 – Texto “¿Todavía se envían cartas?”



Fonte: Martin (2010, p. 07).

Começando pela dimensão afetiva, esta se refere diretamente aos signos de engajamento afetivo, pelo qual podemos perceber se os alunos gostam ou se identificam com

a imagem (cf. CALLOW, 2008). Isso pode ser identificado pelos gestos, expressões faciais, palavras e opiniões durante a leitura e interpretação da imagem. Assim, a citada dimensão engloba a interpretação pessoal dos leitores/observadores, que a relacionam com suas experiências de vida, práticas sociais e preferências subjetivas.

Callow (2005) acrescenta que esta dimensão valoriza e reconhece o papel individual quando o aluno interage com as imagens, incluindo respostas imediatas e sensoriais, a apreciação estética, a compreensão hermenêutica e as escolhas criativas na produção e na avaliação das imagens. Assim, na primeira aula, percebi uma dificuldade inicial para os estudantes dizerem o que estavam sentindo acerca da imagem. Expressar sentimentos e percepções para os alunos era algo difícil como se eles ainda tivessem o pensamento de que um texto tem apenas uma única interpretação ou mensagem. Nesse sentido, trago o conceito defendido por Koch (2004), que parte de uma concepção dialógica do texto⁶⁹ em que os sentidos são determinados pela linguagem em uso. Ou seja, antes predominava a noção de texto como uma unidade linguística mais alta (em relação à frase, à palavra, ao morfema e ao fonema), no entanto, este conceito evoluiu e foi substituído pela aceção de texto como oriundo de um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que interagem com o texto e levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos. Dessa forma, a concepção de leitura que adotei nesta pesquisa e que busquei trabalhar com os alunos foi de que a leitura se concebe como um “ato de comunicação” que se desenvolve mediante um processo de interação entre o texto e o leitor, de modo a passar e inter-relacionar conteúdos, ideias, valores e opiniões (MENDONZA FILLOLA, 2002; CASSANY, 2006).

Nessa linha teórica, percebi, na primeira aula, que o tema da comunicação e do relacionamento interpessoal atraiu a atenção da aluna 12, a qual demonstrou sentimento de identificação com o texto multimodal. Ela enfatizou que se comunica principalmente por meio do *whatsapp* conforme passagem seguinte: “[AL 12] Ah, ela tá tipo eu [...] É assim, eu escrevo aqui no sapp, aí me arrependo [] ah, vou apagar aqui, ó [] Aí apago, escrevo de novo, aí num escrevo mais. Mas eu tenho isso, eu vivi isso... [Rs].”

Quando a AL 12 disse “eu tenho isso, eu vivi isso”, ela expressa seus sentimentos e descreve suas vivências, o que se enquadra na dimensão afetiva. No entanto, pelo *framework* de Callow (2008), não podemos analisar as dimensões como fragmentos

⁶⁹Para um maior aprofundamento sobre as concepções de texto, sugiro a leitura complementar do texto “Revisitando o estatuto do texto” de Cavalcante e Custódio Filho (2010). Disponível em: <https://www.academia.edu/8216573/REVISITANDO_O_ESTATUTO_DO_TEXTO> Acesso em: 20 nov. 2016.

separados, as dimensões se “misturam” para compor e alicerçar o letramento multimodal crítico dos alunos. Por isso, a dimensão afetiva irá influenciar as outras dimensões, especialmente a crítica, bem como também será influenciada pelas demais dimensões. Assim, por vários momentos, não foi possível separar a dimensão afetiva da dimensão crítica, pois os sentimentos dos estudantes em relação à imagem dos textos se misturavam aos seus posicionamentos críticos.

Seguindo para a dimensão composicional, esta abrange os seguintes aspectos como: ações, símbolos, distância/proximidade, ângulos, olhar, cores, *layout*, saliência, linhas e vetores, conforme Callow (2008). Assim, o autor considera importante, nessa dimensão, os traços culturais, estruturais e semióticos, analisando três aspectos: as ações da imagem (o que está acontecendo na imagem, ou seja, a metafunção representacional da GDV); as reações dos leitores/observadores⁷⁰ (como reagimos a pessoas ou outros participantes em uma imagem, o que se refere à metafunção interativa da GDV); a composição e estrutura da imagem (como o texto multimodal é organizado, o que diz respeito à metafunção composicional da GDV).

Inicialmente, observei um pouco de dificuldade para que eles expusessem suas observações e análises sobre os elementos composicionais da imagem, em seguida percebi outra dificuldade dos alunos de identificarem o cenário da imagem. Callow (2006) discorre que os aspectos composicionais englobam o *layout* e o valor de informação da imagem. Para o autor, o *layout* inclui o uso da saliência para prender a atenção do leitor sobre um elemento da página ou da imagem, podendo ser o tamanho ou a cor; o caminho que os elementos composicionais “guiam” o olhar do leitor; a valorização da localização dos elementos dentro da imagem em topo e base, direita e esquerda na página. Uma única estudante observou mais os aspectos representacionais, ou seja, as ações que estavam ocorrendo na imagem e uma breve descrição dos sentimentos dos personagens representados. Sobre os aspectos representacionais, Callow (2006) discorre que envolvem os participantes, os eventos e os objetos, incluindo as circunstâncias das ações dentro da imagem, o que se refere também aos vetores. Além disso, o autor acrescenta que algumas representações podem ser simbólicas e conceituais, sendo desprovida de ação ou movimento, por exemplo, uma propaganda de uma modelo representando beleza e vitalidade sem qualquer movimento com o produto a ser vendido. Na passagem a seguir, a fala da aluna descreve a ação desenvolvida pela personagem

⁷⁰ Esclareço que este quesito também pode ser visto e analisado dentro da dimensão afetiva, já que os alunos “misturavam” suas reações em relação aos personagens representados da imagem com as reações diante do texto multimodal como um todo.

representada, o que se relaciona à metafunção representacional da GDV: “[AL 10] Aqui, é tipo assim, ela tá escrevendo uma carta pra ele.”

Nessa aula, houve apenas uma fala que se relacionava à dimensão composicional. Já a dimensão crítica, segundo Callow (2008), varia de acordo com o texto e com a situação de aprendizagem. Para estudantes mais jovens, a crítica pode ser em relação ao modo como o autor não desenhou de maneira mais clara ou mais afetiva uma imagem ou sobre as escolhas feitas nas ilustrações. Já para os mais velhos, como são os estudantes desta pesquisa, a dimensão crítica é avaliada pelos comentários mais específicos como uma imagem posiciona o leitor para pensar ou sentir de um determinado modo, já que deve abranger uma “maturidade” leitora maior (ter mais experiências leitoras por meio de mais acessos a outros gêneros e tipos textuais) e mais conhecimento sobre aspectos ideológicos, sociais e culturais. Desta forma, os estudantes se posicionaram criticamente da seguinte forma:

[AL 12] Eu acho, professora que tem casal que mesmo tando de frente um pro outro ainda fica usando a internet.

[AL 13] Fica de frente pra pessoa, mas fica usando o celular, o sapp. Tem gente que é viciado na net, no sapp demais, tia...

[AL 06] A pessoa no whatsapp perde a noção do tempo, tia. Então deixa de namorar.

[AL 32] Tem gente aqui, tia, que na internet e no sapp é seu melhor amigo, mas quando chega aqui só fala com você se você falar com ele. É desse jeito...

Nesse sentido, Callow (2008) advoga que uma ampla abordagem interdisciplinar é necessária para analisar imagens e, por consequência, desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes. Na aula seguinte, dei continuidade à temática das relações interpessoais e da comunicação.

4.1.2 Segunda aula

Na segunda aula, usei como eixo principal o texto “*El falso sordomudo*” (MARTIN, 2010, p. 33), que contempla os modos semióticos visual estático e escrito. O texto é acompanhado de cinco questões, das quais apenas duas tratam sobre a compreensão leitora do texto verbal, enquanto as demais se detêm a explorar a tradução de palavras e termos, além de fomentar o uso do Futuro do Indicativo de alguns verbos presentes no texto. Reforço que as duas questões que contemplam a compreensão leitora não indagam em nenhum momento sobre a imagem presente no texto, muito menos a relação do elemento imagético com as palavras escritas. O que mostra que a abordagem do *Show me framework* de Callow (2008) se faz necessária para desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes em sala de

aula, sendo preciso antes que os professores adaptem as questões de compreensão leitora multimodal. O texto multimodal dessa aula está na Figura 10:

Figura 10 – Texto “El falso sordomudo”

capítulo 2

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO PRINCIPAL

1 Lee el microrrelato:

El falso sordomudo

Un falso sordomudo – que a cambio de voluntad te da el alfabeto de los signos plastificado – entra en una coctelería oscura y tapizada. Al fondo, un divorciado y una separada que se conocieron a través del chat tienen su primera cita. No se atraen (ella se quitó años, él se quitó kilos, y los dos se quitaron cargas familiares), pero se esfuerzan por no parecer desolados. Hablan de los bailes de salón (¡qué casualidad!, los dos han hecho el mismo cursillo de perfeccionamiento del tango) y eso los lleva a comentar lo anulados que se sentían como personas con sus antiguas parejas. Después de preguntarse los horóscopos, él comete un error táctico:

– El otro día por poco me muero – dice. – Vi a mi ex mujer, que es Tauro, paseando con su novio de ahora.

La separada siente celos retroactivos.

– ¿No me has dicho que la dejaste tú?


– Sí, pero la dejé sola, no con un imbécil.

Al cabo de nada, ella anuncia que tendrá que irse yendo, que mañana... El divorciado pide la cuenta. Paga con tarjeta y deja una moneda de 500 de propina. Cuando ya están de pie, el falso sordomudo les deja el alfabeto de los signos en la mesa. Los dos se quedan quietos. Intuyen que si se van el hombre robará la propina. No debería importarles, es sólo una moneda, y ya no es suya. Ya es del camarero. Pero les da rabia. El destino de la moneda todavía les pertenece un poco, y su destino era ser propina. El sentimiento de tenue posesión les paraliza.

– Eso que comentabas de tu ex mujer... – dice ella, sentándose. – En realidad te comprendo muy bien.

Él levanta la mano, le pide al camarero que traiga otros dos cócteles con sombrilla y más galletas en forma de pecesito. Y que eche al falso sordomudo, por favor; que les está molestando.

Espar Moñter, El País semanal, Madrid, 30 de junio de 2002



Fonte: Martin (2010, p. 33).

Com base na dimensão afetiva de Callow (2008), percebi que as alunas 29 e 12 mostraram suas vivências pessoais nas redes sociais e na internet e, ao mesmo tempo, se posicionaram sobre os relacionamentos socioafetivos intermediados pela internet. Callow (2005) afirma que o leitor será influenciado pelos seus conhecimentos sobre as escolhas e estilos do fotógrafo ou do produtor da imagem, mas, ao mesmo tempo, receberá influência dos seus próprios sentimentos, experiências e crenças.

[AL 29] Mas tem vantagem, sim. Você não precisa tocar a pessoa pra amar ela. Nisso aí, o sentimento cresce mais rápido, porque você gosta dela pelo que ele é e não pelo que ela demonstra ser. []

[AL 12] Mas vai que o seu amor da internet não é aquilo que você tá vendo e pensando. Tipo foto...

Pelas passagens das alunas 29 e 12, é possível perceber que os estudantes expõem seus sentimentos e vivências pessoais, mas, ao mesmo tempo, expressam suas opiniões sobre os relacionamentos, na contemporaneidade, intermediados pela internet. O que mostra que a dimensão afetiva serve de estímulo para desenvolver a crítica. Possivelmente em virtude do tema trabalhado e das minhas explicações na primeira aula, os estudantes tiveram mais facilidade e se expressaram um pouco mais. Os estudantes se posicionaram em relação ao cenário da imagem, no entanto, eles tiveram um pouco de dificuldade em distinguir o cenário (a casa de cada um dos personagens representados) e o contexto da imagem (o ambiente virtual da internet).

[AL 29] Na internet.

[AL 14] É na casa de cada deles.

[AL 29] Eles tão longe um do outro.

[AL 06] A não ser que eles namoraram, aí chegaram em casa e foram pra internet namorar mais um pouquinho, né. [Rs].

Vale destacar que só uma participante (AL 29) percebeu que havia uma divisão na imagem para mostrar como estava o homem e a mulher, cada um em sua respectiva casa. Entretanto, serviu para chamar a atenção dos demais alunos para esse relevante aspecto composicional da imagem. Quando indaguei sobre os elementos que se destacavam nesta imagem, as respostas continham aspectos composicionais como a presença do coração, representando o amor; o computador, representando o meio de comunicação do casal; e as cores, destacando o vermelho, que, para os estudantes, significava também o amor.

[AL 06] O coração, o amor, né.

[AL 33] As cores, o computador.

[AL 29] O verde, o roxo, o vermelho.

[AL 22] Vermelho sensação [Rs].

[AL 22] Sensação do amor. [Bm] [Apl]

[AL 06] A cor do fundo que dá destaque pras pessoas.

[AL 24] É o masculino e o feminino na imagem, né.

Quando o aluno 24 destaca que a cor do fundo dá saliência para as pessoas, acredito que, na realidade, ele quis apontar para o fato de o plano de fundo ter cores mais “neutras”, como o verde e o bege/amarelo, o destaque ficaria na totalidade da imagem para os personagens representados. Penso que o aluno citado estava começando a perceber como os elementos composicionais são importantes na compreensão do texto multimodal. Em outro

momento da aula, as alunas 12 e 43 levantaram a questão do olhar como vetor de contato ou distanciamento (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006) quando verbalizaram: “[AL 12] Ele tá olhando pro computador como se tivesse olhando pra ela. [AL 43] Mas num tão olhando pra gente.”

Assim, os personagens representados não mantêm contato com o leitor/observador, ficam como itens de contemplação, porém, podem passar a ideia de que o homem e a mulher representados mantêm contato entre si. Isso se configura como um avanço na leitura multimodal dos estudantes, conforme Callow (2008). Acrescento que, mesmo que nem todos os estudantes exponham seus pontos de vista e interpretações oralmente, a atitude de ouvirem uns aos outros, isso já denota respeito à opinião do colega, o que possibilita também aprendizagem pelo fato de prestarem atenção aos erros e acertos dos companheiros de turma.

Esse texto multimodal instigou a curiosidade por parte dos alunos em relação à diferença entre o que é ser divorciado e separado, o que permitiu aos alunos acesso a informações sobre o Direito Civil Brasileiro. Além disso, os alunos discutiram sobre situações cotidianas e práticas sociais que envolvem as construções de gênero, como quem deve pagar uma conta no restaurante, se o homem ou a mulher. Nesse sentido, trago as reflexões de Butler (2013) sobre o fato de que “é a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos, no interior de um quadro regulatório altamente rígido, que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser” (BUTLER, 2013, p. 32). Dessa forma, o gênero é uma construção sociodiscursiva, que o indivíduo (re/des)faz em seu contexto social e histórico, transcendendo o conceito de “sexo”, como algo “natural” e biológico do ser humano. Na mesma trilha teórica pós-estruturalista, Louro (2014) aponta para o caráter fundamentalmente social do conceito de gênero, que “se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2014, p. 26). Desse modo, a autora defende que é no âmbito das relações sociais (e práticas sociais, acréscimo meu) que se constroem os gêneros. Assim como gênero é uma construção, o letramento multimodal crítico é um processo, por isso fui deixando que a partir das reflexões e dos debates em sala de aula, os estudantes 29, 12, 32, 14 e 06 fossem construindo essa percepção de gênero dentro dos textos multimodais. Essa temática foi explorada em aulas posteriores, ao longo desta pesquisa, porém, com outros recursos e modos semióticos.

[AL 29] Ele é pobre que só deu isso de gorjeta e ainda pagou no cartão.
 [AL 12] Ainda bem que ele pelo menos pagou a conta... [Rs]
 [AL 29] Porque tem cara que nem se oferece pra pagar. Ele podia parcelar de doze vezes vinte e quatro reais [Rs].
 [AL 32] Não acho que o homem deve pagar, o que eu como eu pago.
 [AL 06] Eu acho que uma vez pode ser o homem e outra vez a mulher, né...
 [AL 12] A primeira vez é bom o homem pagar...
 [AL 32] É isso causa uma boa impressão pra ele mesmo.
 [AL 29] Mas se o homi for liso, é melhor ele num pagar, porque senão a mulher vai se iludir achando que ele é rico...
 [AL 14] Tia é assim ó... Eu sei que a mulher pode pagar, ter dinheiro e tal, mas eu gosto de pagar, eu tendo eu pago... é uma coisa de educação, num sou machista, mas é coisa de educação mesmo, é uma coisa de outras gerações, de tempos atrás... é a sociedade que diz que é bom o homem pagar, né.

No desenvolvimento da dimensão crítica e da criticidade, os estudantes utilizaram os elementos composicionais da imagem como objetos ou utensílios do lar de pessoas com renda maior (tipo de computador, marca ou características da cadeira) para levantar e discutir sobre questões de desigualdade social, como pode ser observado na passagem a seguir:

[AL 29] Ela é rica, porque ela tem um computador melhor que o dele. O computador dele é muito antigo, velho, pobre. [Rs]
 [AL 14] Ela parece mais rica que até a cadeira dele é daquela que é giratória, mais cara.

Quanto às questões étnicas e raciais, a aluna 29 fez a seguinte reflexão sobre preconceito racial: “[AL 29] Vala que mulher preconceituosa, ela é negra, ela num pode ter preconceito não.”

Apesar de a mulher da imagem não ser exatamente negra, a aluna traz a questão do preconceito que, por vezes, é exercido pelos próprios negros. A partir dessa reflexão da aluna 29, saliento que, em análise preliminar do livro didático *Síntesis 3*, observei que há poucas imagens de pessoas africanas ou afrodescendentes nos textos multimodais, bem como não há um só texto que trabalhe exclusivamente a questão do negro na sociedade (o que foi uma dificuldade para mim, que desejava trabalhar o tema através de um dos textos do livro didático). Sobre essa questão, Jovino (2014) reflete que “as imagens no LD de Espanhol não devem trazer imagens estereotipadas ou desvalorizar uma determinada cultura ou grupo étnico-racial, pois podem provocar uma ampliação de um discurso preconceituoso” (JOVINO, 2014, p. 129). Nesse sentido, a autora cita a lei 10639/2003, que reforça a importância e a necessidade do ensino e da cultura africana, sendo resultado de um movimento antirracista no Brasil a fim de dar relevância à identidade negra. Já Pereira (2008) sinaliza que, em geral, os cursos de Língua Estrangeira têm uma abordagem sobre temáticas africanas e afro-brasileiras de forma pontual e superficial, apenas representando-as por meio das manifestações artísticas (arte, dança, música, arquitetura, literatura ou escultura). Acredito que o livro didático *Síntesis*

3 não explora tanto a questão étnico-racial intercultural, o que me fez instigar os alunos a refletirem sobre a temática, no decorrer das aulas. No entanto, friso que todas as dimensões de Callow (2008) são construídas e desenvolvidas pelos estudantes, meu papel como professora era de dar um direcionamento e sensibilizar para que eles mesmos chegassem às reflexões e às discussões críticas, e não de impor as minhas opiniões.

Ainda sobre as africanidades, enalteço o pensamento de Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014), que diz que as raças não existem em termos biológicos e científicos. No entanto, os autores colocam que, nas sociedades, a identidade de referência tem sido a raça branca, representada como sendo superior às demais na maioria dos discursos que estruturam a vida social. Assim, “apesar de raça ser uma invenção discursiva, ela opera ativamente na marcação e para o reconhecimento das pessoas a partir de suas características morfológicas (cabelo, nariz, cor da pele, dentre outras características)” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014, p. 154). Dessa forma, os discursos operam para “engessamento” de relações dicotômicas de superioridade da raça branca, em detrimento de outras menos valorizadas, principalmente a negra. A respeito dessa temática, Callow (2008), por meio da abordagem do *Show me framework*, visa desenvolver o letramento multimodal crítico a partir de experiências leitoras que envolvam aspectos ideológicos, pois a partir disso uma “ampla visualidade” dará margem a discussões e críticas, proporcionando também um engajamento em torno dos mais variados tipos de textos multimodais.

Sobre o engajamento que os elementos visuais podem proporcionar nos alunos, Callow (2012) ressalta que existe uma diferença entre a aprendizagem “por meio da imagem” e a aprendizagem “sobre a imagem”, na primeira, o elemento visual é utilizado como recurso ou ferramenta para se chegar a um objetivo didático pré-determinado, já na segunda inclui uma análise mais profunda da imagem em si mesma. Dessa forma, quando um professor analisa uma imagem ou usa um texto visual para ilustrar um conceito ou uma ideia, ele estará promovendo uma experiência mais ampla de aprendizado. O importante é usufruir do desenvolvimento da dimensão afetiva como um poderoso recurso quando os alunos respondem a um componente visual ou a um texto multimodal. Nesse sentido, o uso de imagens visuais no envolvimento do aluno incorpora esta dimensão em uma forma mais objetiva. Por outro lado, a partir do momento em que os alunos podem se “conectar” com um texto visual por uma variedade de razões (pedagógicas ou não), o fator crítico advém de como o professor desenvolve este engajamento dos estudantes como parte de uma experiência mais profunda de aprendizado.

Ainda no tocante ao engajamento, Callow (2012), com base na educação da Austrália, discorre que há uma necessidade óbvia educacional para dar suporte e motivação aos alunos a partir dos elementos visuais. Desse modo, a aprendizagem sobre o modo visual nos textos multimodais serve para estabelecer um diálogo entre o texto e os leitores. Para Callow (2012), o elemento crítico é a forma como os professores direcionam o uso e a análise das imagens dentro do processo de aprendizagem que deve envolver e engajar os alunos, nos âmbitos cognitivo e afetivo. Portanto, as imagens têm esse papel de despertar o interesse e de proporcionar o engajamento dos estudantes em prol da discussão de temáticas sociais.

Passando para a compreensão dos elementos escritos, nessa mesma aula, percebi que os alunos sentiram dificuldade em compreender as palavras, o que gerou dúvidas na compreensão do conjunto/texto multimodal. Por isso, tive que explicar, mais claramente, que uma das intenções do autor era gerar a reflexão de que, às vezes, pelo computador e pelas comunicações virtuais, as pessoas acabam se tornando “um pouco” surdas e/ou mudas, selecionando o que vão dizer, escrever, escutar ou ler nas mensagens. O que também pode acontecer em relações presenciais (não-virtuais) nos dias de hoje. Percebi que, durante a aula, eles sentiram dificuldade de chegar a tal reflexão, especialmente do que significava o termo *sordomudo* dentro do texto multimodal. No entanto, essa dificuldade de compreensão leitora dos elementos escritos não ocorreu na terceira aula.

4.1.3 Terceira aula

Na terceira aula, o texto trabalhado foi “*Ecología esencial*” (MARTIN, 2010, p. 53), em que trabalhei a temática da ecologia e das diferenças socioeconômicas na atualidade. Por este texto multimodal, agreguei à aula outros modos semióticos, além do visual estático e do escrito do próprio livro didático, tais como: o visual e o tátil (sacola de reciclagem, panfletos, imagem de criança passando fome⁷¹) e o sonoro (música “¿*Dónde jugarán los niños?*”). Vale acrescentar que o *Show me Framework* de Callow (2008) sugere que o letramento visual/multimodal pode ser desenvolvido por professores a partir de estratégias como o uso de textos com os modos visual e escrito presentes em materiais autênticos, bem como o áudio, o visual, o escrito e o gestual por meio da multimídia interativa do *video game*, por exemplo. O autor, dessa forma, reforça que a combinação desses vários modos semióticos é o que outrora foi definido como texto multimodal. Devido a isso, explorei o texto original

⁷¹ Os referidos materiais se encontram nos apêndices dessa dissertação.

do livro didático, fazendo um paralelo com os outros materiais para enriquecer a construção de sentidos, pois o material autêntico é muito importante para o ensino de língua estrangeira, considerando a indissociabilidade entre língua e cultura.

Comecei a aula mostrando os materiais autênticos como uma sacola reciclada, um panfleto “*Salvemos el planeta*” de um hotel argentino, um panfleto de um zoológico chileno e uma foto de criança pobre que pede comida. No fim da aula, trabalhei a compreensão leitora multimodal dos estudantes com a música “*¿Dónde jugarán los niños?*”, da banda mexicana Maná e, em seguida, perguntei o que os materiais tinham em comum, a fim de instigá-los a refletir sobre a relação multimodal entre o texto escrito, a imagem e o som. Vale acrescentar que não havia nenhuma pergunta ou qualquer questão acerca da compreensão leitora do texto multimodal exposto na Figura 11:

Figura 11 – Texto “Ecología esencial”

capítulo 3

TEXTO COMPLEMENTARIO

Ecología esencial

PARA LEER Y REFLEXIONAR

WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

La tierra no es un regalo de nuestros padres,
es un préstamo de nuestros hijos.
Curar la tierra, sí – está enferma –
Pero antes, curar la pobreza
curar al hombre.
Ecología sí
pero antes el niño que el árbol,
el niño antes que el río,
el hombre antes que el mar.
Cometemos falta,
si muere un árbol sin agua.
Cometemos crimen,
si muere un niño sin pan.

No hay hielo sin agua.
No hay hielo sin frío.
No hay trigo sin agua.
No hay trigo sin campesino.
No hay mar sin agua.
No hay mar sin marinero en faena.
No hay llanto sin agua.
No hay llanto sin pena.

Gloria Fuertes, Mujer de verso en pecho (prólogo de Francisco Nieva), Madrid, Cátedra, 1983.

53

Fonte: Martin (2010, p. 53).

A dimensão afetiva já foi melhor percebida pelos estudantes, pois o participante AL 24 demonstrou, de início, rejeição em relação ao desenho, conforme a passagem a seguir: “[AL 24] Diabo de desenho feio, tia. E esse texto, traduz aí, tia.”

As palavras “diabo” e “feio” proferidas pelo AL 24 mostram que a reação afetiva do estudante foi negativa. Nesse sentido, como os demais estudantes não se pronunciaram a respeito da primeira impressão e em relação ao texto, indaguei se os alunos gostaram ou não da imagem trabalhada e a resposta predominante foi com um “não” veemente denotando rejeição. Outros três alunos expressam que os personagens representados demonstram desprezo em relação a outro participante representado dentro da mesma imagem, mostrando que eles se basearam mais na metafunção representacional da GDV, ou seja, nas ações dos personagens representados. Destarte, constato que falar sobre os sentimentos ainda era algo difícil ou “novo” para eles, pois, pelas aulas que observei e pelos relatos dos professores, percebi que a dimensão afetiva não era explorada na compreensão textual, não apenas nas disciplinas de Linguagens e Códigos, como também nas outras disciplinas no Ensino Médio da rede pública. Nas passagens seguintes, também identifiquei um juízo de valor, que mostra que a reação do AL 24 foi de reprovação da imagem, quando este fez menção às “pessoas egoístas”. Esse trecho mostra, mais uma vez, as dimensões afetiva e crítica muito imbricadas: “[AL 06] Parece que esse cara tá tipo assim desprezando o menino. [AL 22] Tá desprezando o nego. [AL 44] São pessoas egoístas.”

Em seguida, dois alunos fizeram brincadeiras com um dos personagens representados, o rato. Quando os alunos brincavam com a imagem, percebi que isso poderia se configurar como engajamento positivo ou uma “empatia” com o texto multimodal trabalhado, ou, pelo menos, com parte dele, como pode ser lido a seguir: “[AL 14] E esse rato tem os dente branco, né. O bicho é invocado. [Rs], [AL 24] O rato tá possuído. [Rs], [AL 14] E o rato, ó tia! O rato tá sendo desprezado também, ó. Se liga. [Rs] [CP]”

Os termos “invocado”, “possuído” e “Se liga” dão o tom da brincadeira dos alunos 14 e 24. Depois disso, quando direcionei a aula para a compreensão leitora de elementos escritos, houve outra reação de saudosismo e certa nostalgia em relação às práticas sociais dos alunos, que se lembraram da época da infância destes, o que deu origem a uma reflexão medida pela comparação com a realidade de violência contemporânea.

Percebi que os estudantes já progrediam mais e observavam objetos e aspectos que nem mesmo eu, pesquisadora, havia percebido, como as garrafas que estavam dentro da imagem. Além disso, eles já passaram a observar os olhares de demanda e oferta a partir de Kress; van Leeuwen (1996) e a posição dos personagens representados (se havia relação de

poder ou vínculo com o leitor/observador) dentro da imagem. Nesse caso, os estudantes identificaram o olhar de demanda (“olhar pidão” como eles falavam) que o menino lança para o homem, ao mesmo tempo, um olhar de fome, sendo assim, um item de contemplação que causa tristeza, pena e mal-estar em relação ao menino representado. A aluna 06 deu ênfase à postura corporal do homem e ao dedo, significando uma resposta negativa diante do pedido de esmola.

[AL 24] Ei, fessora. Eles tão pedindo alguma coisa e ele num tá podendo ajudar. Os três...

[PESQ] Os três? E quem seriam esses três?

[AL 24] É o planeta, a pessoa e o rato.

[AL 14] O planeta tá mei bebo. Olha as garrafas aqui... [Rs]

[AL 43] Menino, a garrafa é a poluição.

[AL 18] A criança tá precisando de ajuda e ele não quer ajudar, que ele tá é virando as costas. Como pras pessoas, que essas pessoas futuramente podem precisar ou podem ajudar ele.

[AL 14] Ele é bravo, olha o olho dele assim... mei assim... [Rs]

[PESQ] E essa reação dele? Ele tá posicionado dessa forma. O que é que diz pra gente?

[AL 06] Tá esperando algo do ser humano.

[AL 24] Ele tá pedindo alguma coisa.

[AL 32] Tá com jeito de pidão. [Rs]

[AL 06] Ele tá com fome, quer ajuda. Enquanto o homem não tá se importando, porque ele faz assim com o dedo, é um não. Esse não de que ele não quer ajudar, não quer dar esmola.

Com relação às cores, para van Leeuwen (2011b), estas podem ser combinadas e associadas a outros modos semióticos, a fim de realizar diferentes sentidos, usos e posições ideológicas. Desta forma, os significados das cores podem ser percebidos ao se examinar as regularidades e os padrões tanto no uso quanto nas qualidades das cores. Nesse sentido, os alunos ressaltaram a cor verde, que representa a natureza, eles fizeram a diferenciação entre as tonalidades clara e escura do verde. O último que poderia representar a poluição, conforme as falas seguintes:

[AL 43] O verde é da natureza.

[AL 14] A gente tem duas tonalidades de verde talvez pra mostrar o verde claro da natureza e o verde escuro e ruim da poluição.

[AL 43] O verde todo tá mostrando é tristeza.

Saliento que, nesse quesito, o aluno 01, que sempre se mostrou muito tímido e introspectivo e era alvo de *bullying*⁷² (segundo informação da aluna 44), pediu para falar sobre a sua interpretação em relação às cores. Percebo essa atitude do aluno como um grande avanço no desenvolvimento do letramento multimodal crítico da turma de alunos em sua

⁷² *Bullying* é o termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos, causando dor e angústia e sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.

totalidade, pois o aluno 01 conseguiu falar e ser ouvido e respeitado pelos demais colegas de sala. Ser crítico é também saber respeitar o posicionamento social do(s) outro(s). Abaixo a fala do aluno 01: “[AL 01] Na cor do muro, eu penso que o verde é da natureza, mas o marrom dá ideia de poluição, de abandono.”

Vale ressaltar que uma das alunas deu sugestões de mudanças nas cores da imagem, a fim de causar outras sensações ou promover uma interpretação diferente para outros leitores/observadores. Considero um avanço a postura da aluna, uma vez que ela lançou um novo olhar sobre um dos elementos composicionais do texto multimodal, que, de certa forma, se posiciona criticamente em relação à distribuição das cores adotada pelos produtos do texto multimodal, dando sugestões e explicando a alteração. Callow (2008) enfatiza em seu *Show me framework* que a proposta pedagógica multimodal deve oportunizar os alunos de criticarem as escolhas composicionais feitas pelos ilustradores dos livros, pois isso pode representar determinados tipos de visão de mundo, que devem e podem ser contestadas, como mostra as seguintes falas: “[AL 06] Tem esse homem com cara de esnobe. Tia, eu acho que se a parede fosse preta ia dar um TCHAN na imagem, porque como a parede tá verde num destaca nada. Ia dar um realce na cara deles.”

Sobre os olhares dos personagens representados, percebi que os participantes sentiram um pouco de dificuldade para analisar os elementos composicionais da imagem, pois eles necessitavam das minhas perguntas para atrair a atenção deles para os componentes da imagem, bem como os estudantes aproveitaram para levantar hipóteses para ajudá-los na compreensão leitora da imagem. Entretanto, pelo *Show me framework* de Callow (2008), é cabível e até necessário nesse momento inicial de uma maior participação do professor para orientar e guiar o ler/visualizar dos alunos, como na passagem a posteriori:

[PESQ] Mas quais olhares estão para o homem?

[AL 06] TODOS OS TRÊS. O do mundo, o do menino e o do rato.

[PESQ] E o do homem tá voltado pra quem?

[AL 32] Só Deus sabe pra onde.

[PESQ] Ele está olhando pra gente, sim ou não?

[AL 43] Não.

[PESQ] Isso vai fazer com que a gente sinta o que em relação a ele?

[AL 06] Ele é um estranho.

[AL 32] Como se a gente não fosse muito importante pra ele.

[AL 06] Eu acho que ele tá meio pensativo. Ele pode tá pensado em algo pra ajudar.

Vale ressaltar que os alunos perceberam a relação interativa de oferta de Kress e van Leeuwen (1996; 2006) quando expuseram que os olhares não estavam direcionados para o leitor/observador e causavam uma sensação de estranhamento e afastamento, como é possível ver a seguir:

[AL 06] As cores chamam mais atenção.

[AL 14] Eu acho que o menino chama mais atenção.

[AL 43] O homem.

[AL 39] É porque a calça dele tá é mei rasgada.

[AL 18] Eu acho que pelas roupas dele, talvez uma certa... é como se tivesse uma certa aquisição financeira.

[AL 24] Eu acho que ele tá tipo pensando o que eu posso fazer pra ajudar?

Os alunos também sentiram dificuldade em perceber a saliência da imagem e de identificar o modo como os elementos estavam posicionados dentro da imagem, pois o que se encontra em cima é a informação ideal, que se sobrepunha àqueles pertencentes à parte inferior como informação real, conforme Kress e van Leeuwen (1996; 2006). Segundo Callow (2008), no *Show me framework*, a saliência é um nível de performance leitora multimodal/visual mais avançado, pois reflete o amadurecimento do aluno em perceber elementos mais específicos na imagem, discutindo o “porquê” de o ilustrador ou produtor da imagem ter usado este recurso ou estratégia para construir significados. Além disso, Callow (2008) elenca a caracterização de roupas dos personagens representados como um dos quesitos a ser analisado criticamente pelos alunos, o que foi satisfatoriamente avaliado pela aluna 18, que relacionou a roupa usada à questão socioeconômica do personagem. Dessa forma, o elemento composicional dá margem para uma observação crítica.

Os alunos 44, 14 e 18 refletiram sobre a preservação do meio-ambiente, da natureza e dos animais, como também verbalizaram que as pessoas deviam se preocupar com os direitos humanos, como respeito, dignidade e valor do ser humano. Dessa forma, eles enfatizaram que a alimentação é um direito fundamental às pessoas, conforme estabelece o artigo 6º da Constituição Federal do Brasil de 1988: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da constituição.” As passagens seguintes ilustram isso:

[AL 44] A preservação das espécies...

[AL 14] Pra economizar água.

[AL 18] Não adianta a gente só se preocupar com o planeta, se a gente não vê que têm pessoas passando fome, passando necessidade, é... Não adianta a gente querer pensar só na terra, se não pensar na pobreza. A gente tem que cuidar de ambos, na mesma medida.

A dimensão crítica reconhece a importância de trazer uma crítica social para entender imagens, a partir das áreas de estudos da teoria pós-estruturalista, da análise crítica do discurso e da teoria feminista. Na mesma direção teórica, para Kress e van Leeuwen (1996, 2006), nenhuma imagem é neutra. Para os autores, o elemento imagético traz ideologias, pois discursos são privilegiados, enquanto outros são minimizados ou silenciados. Assim, segundo

Callow (2005), a análise crítica de como as imagens posicionam todos os tipos de leitores/espectadores se faz relevante no contexto educacional, uma vez que dá suporte a uma abordagem social igualitária na compreensão de imagens. Ou seja, não há uma só interpretação ou mensagem correta de um texto multimodal. No entanto, cabe ao professor direcionar o processo de leitura, a fim de perceber e de “combater” discursos de cunho preconceituoso como o seguinte, que traz uma conotação negativa do Nordeste brasileiro: “[AL 14] Tia, o planeta tá passando mal ainda passou pelo Nordeste, por causa do chapéu dele. [Rs]”

Quando o aluno 14 comentou “ainda passou pelo Nordeste”, ele deixou transparecer um discurso negativo sobre esta região, denotando preconceito e salientando o estereótipo midiático do nordestino em virtude do chapéu, além de afirmar que o “planeta” (como personagem representado) havia passado mal por estar no Nordeste. Além disso, vi que os demais alunos riram da brincadeira de mau-gosto do aluno 14. Por esse motivo, intervim junto aos alunos a fim de que houvesse respeito ao povo nordestino, incluindo nós mesmos, como cearenses.

Segundo Albuquerque Jr. (2007), um dos primeiros momentos históricos que serviram para criar uma identidade regional negativa para o nordestino foi com a “grande seca” de 1877 a 1879. Este fenômeno trouxe repercussões políticas, pois a referida seca ocorreu num momento de crise e de declínio político dos grupos dominantes desta região do país, além de ter sido nacionalmente divulgada pela imprensa. Para o autor, alguns acontecimentos tornam a seca um tema central no discurso regionalista no Norte (como eram chamadas as regiões Nordeste e Norte, na atualidade), uma vez que a mídia sulista da época divulgou fotos das pessoas que sofriam com a seca, como os “flagelados” e “retirantes”, que fogem da miséria em busca de melhores condições de vida em outras regiões do país, ou ainda, a divulgação da imagem do “cangaceiro” como símbolo da bandidagem. Associado a isso, Albuquerque Jr. (2007) acrescenta ainda que os políticos ainda souberam aproveitar bem a seca para pedir mais recursos e verbas para socorrer os nordestinos vítimas da seca e já agir de forma corrupta. Deste modo, o preconceito contra o nordestino tem raízes de séculos atrás.

No que diz respeito à relação entre multimodalidade e criticidade, no desenvolvimento do letramento multimodal crítico de Callow (2008), as passagens, a seguir, mostram que os estudantes conseguiram perceber nos elementos composicionais (cores, formatos, *design*, dentre outros aspectos) subsídios de onde identificaram aspectos sociais a serem discutidos de forma crítica. Assim, nas passagens a seguir, a aluna 06 faz uma interpretação sobre a representação do mundo na imagem. Em seguida, esta aluna e a

estudante 18 refletiram sobre ricos e pobres e suas diferenças, em especial acerca das vestimentas: [AL 06] O planeta está representando as pessoas; [AL 18] Aqui mostra que um é rico, que tem diferenças; [AL 06] Nem todo mundo que se veste bem é porque é mais rico.

Os estudantes também comentaram sobre como a infância é vivida nos dias atuais, expondo seus pontos de vista e experiências pessoais. Além disso, eles contextualizaram a infância, relacionando às mudanças na sociedade como os valores sociais e a violência, realidade vivida por eles. Essa reflexão adveio da música que ouvimos em sala de aula, “¿Dónde jugarán los niños?”, que tratava das mudanças ecológicas e sociais ocorridas nas últimas décadas, impossibilitando que as crianças usufruíssem de uma infância tranquila, saudável e com acesso à natureza. Dessa forma, o modo semiótico sonoro agregou sentidos ao texto multimodal trabalhado “*Ecología esencial*” (MARTIN, 2010, p. 53).

[AL 44] Que do jeito que as coisas estão fica até difícil aproveitar a infância.

[AL 18] Fala que a avó dele é que conta que tudo era tão diferente do mundo de hoje em dia, ela fica sem saber o que foi que aconteceu.

[AL 24] Eles num têm mais infância não.

[AL 18] Antigamente era comum você ver uma criança brincando na calçada de amarelinha. Hoje em dia, primeiro, que a criança quer um tablet, segundo que... segundo que a droga hoje em dia tá tão grande, que a gente não tem mais segurança pra brincar na rua, ficar na calçada até nove horas da noite. Não tem como por causa da violência.

[AL 32] Não dá mais pra brincar de pipa, porque pode roçar nos fios de energia.

Os alunos foram além do que havia sido cantado na música, visto que eles mencionaram aspectos sociais como a violência contemporânea (em especial na região onde eles moram e onde se encontra a escola); as mudanças no perfil das crianças de hoje, as quais têm suas práticas sociais, cada vez mais cedo, embebidas nas mídias digitais e redes sociais; as alterações e adaptações arquitetônicas e urbanas de Fortaleza; e a destruição da ecologia. Este último aspecto foi melhor desenvolvido por meio da utilização do modo semiótico visual-tátil, por meio dos panfletos “*Salvemos el planeta*”, “*Zoológico nacional*” e a sacola feita de material reciclado, os quais proporcionaram aos alunos o direcionamento para a questão ecológica, no início da aula, e, por último, a música “arrematou” a temática da necessidade de se preservar a natureza e os posicionou diante dessa realidade.

Nesse momento, remeto-me à expressão “orquestração de significados” (KRESS, 2001; SANTOS; PIMENTA, 2014), que diz respeito às formas como os modos semióticos são “orquestrados” na produção de significados, em que há momentos em que o produtor do conjunto/texto multimodal explora mais o verbal, depois para causar outra reação e criar outro sentido ao leitor/observador, dá-se ênfase ao modo visual e, assim, sucessivamente. Penso que os panfletos e a imagem da criança pobre serviram como “saliência” para as temáticas

exploradas, a fim de sensibilizar os alunos para a multimodalidade e para a criticidade. Destarte, os modos semióticos têm potenciais que operam em diversos níveis dentro de um texto ou conjunto multimodal (KRESS, 2010). Na aula seguinte, sensibilizei os alunos para desenvolver o letramento multimodal crítico acerca do gênero feminino.

4.1.4 Quarta aula

Nesta aula, escolhi o texto multimodal “*Lenguaje sexista: médica y enfermera en Médicos Sin Fronteras*” (MARTIN, 2010, p. 19) para trabalhar com os alunos o tema do gênero feminino e instigar o posicionamento crítico sobre como a mulher é representada nos âmbitos do trabalho e da linguagem. Para isso, fui dar aula vestindo uma blusa de policial civil e levando no pescoço um distintivo da polícia com o objetivo de criar mais um modo semiótico à aula, que seria o modo visual dinâmico, pelo fato de eu me movimentar e ter aspecto tátil devido alguns alunos quererem tocar na farda e no distintivo.

Essa introdução causou as mais variadas reações nos alunos, dentre os quais alguns sentiram medo, outros, admiração. Nesse momento, já sensibilizei e preparei os alunos para a compreensão do texto multimodal principal da aula. Os modos semióticos trabalhados foram a imagem presente no texto principal, a do distintivo e a da farda de policial⁷³, além do texto escrito. Percebo também que se trata de um texto tão rico para discussões e reflexões, mas, infelizmente, não há nenhuma questão no livro didático que explore a compreensão leitora multimodal. O texto desta aula se encontra exposto na Figura 12.

⁷³ A imagem do distintivo, da farda e dos demais materiais utilizados se encontra nos apêndices.

Figura 12 – Texto “Lenguaje sexista: médica y enfermera en Médicos Sin Fronteras”

capítulo 1

PARA LEER Y REFLEXIONAR

TEXTO COMPLEMENTARIO

Lenguaje no sexista: médica y enfermera en Médicos Sin Fronteras

El pasado 26 de diciembre de 2007 fueron secuestradas dos cooperantes de Médicos Sin Fronteras. Este grave hecho que afectó a esas dos mujeres profesionales ha mostrado, además del daño irreparable que ocasiona el secuestro, el daño moral que ocasiona la desigualdad al colectivo al que ellas pertenecen, las mujeres. En efecto, este suceso ha mostrado una de las caras más desigualitarias de los títulos académicos y del ejercicio de las profesiones: el lenguaje sexista que domina sus contenidos. La cooperante española Mercedes García hizo la carrera de medicina y ahora es médica. La cooperante de nacionalidad argentina Pilar Bauza es enfermera. Ambas mujeres se dedican a dos de las muchas profesiones donde los cánones tradicionalmente masculinos han influido en su valoración, prestigio y reconocimiento social. Por los roles de género, aún se considera “normal” que la medicina, carrera universitaria de más valor académico que la de enfermería, la realicen los hombres y esta última sea “preferida” por las mujeres. Al respecto, es interesante el informe de Ameco Press donde se muestra con datos estadísticos oficiales cómo las carreras universitarias sanitarias están feminizadas, pero de manera distinta, ya que están sustentadas en la desigualdad de mujeres y hombres.

En la carrera de enfermería las mujeres han tenido y tienen el acceso más fácil porque su ejercicio implica directamente el cuidado a los demás. Esta es una tarea que socialmente se le asigna a personas de sexo femenino. En este contexto, todas las profesiones y labores relacionadas con las mujeres están infravaloradas, esta problemática ya ha sido reconocida por la doctrina constitucional europea y por el Tribunal Constitucional español, llegando a definir jurídicamente la discriminación indirecta. Pero, sobre el tema específico que nos ocupa, constatamos cómo la socialización de la desigualdad entre mujeres y hombres respecto de las profesiones desvela el conflicto que existe en la denominación de las personas profesionales. En este caso, el conflicto se generó cuando la prensa no pudo llegar a un acuerdo en el momento de determinar si la cooperante García era “médica” o “médico”. Durante su cautiverio, la prensa no supo darle el tratamiento debido, por su profesión, a la médica García y algunos periódicos discrepaban al llamarla algunas veces “médico”. *El Mundo* en su página web recogió las noticias llamándola unas veces “médica” y otras “médico”. Lo mismo sucedió en las informaciones aparecidas en *El País*. El día de la llegada a España tras su liberación, este diario, finalmente, dio a García el tratamiento de “médico”. *ABC*, por su parte, la llamó directamente “médico”. En el noticiero de *La Primera* de Televisión Española, por las mañanas las presentadoras del telediario la llamaron médica y durante la tarde y en el turno del informativo nocturno trataron a García como “médico”.

Retornando al lenguaje sexista anclado en el ámbito académico, los títulos y grados universitarios mantienen denominaciones donde se refleja la fuerte discriminación por razón de sexo. Aún se le sigue llamando “juez”, “arquitecto”, “técnico”, etc., a las mujeres.

Adaptado de Nilda Garai. Extraído de <www.laguachimana.org>. Acceso el 8 de marzo de 2009.



19

Fonte: Martin (2010, p. 19).

A dimensão afetiva ficou clara quando o aluno 22 pediu para colocar o distintivo no pescoço, como se fosse um troféu ou algo de muito valor para ele. Entretanto, também percebi que dois alunos sentiram medo, e outra aluna reagiu com admiração, conforme as passagens seguintes dos alunos: “[AL 06] Tá linda!, [AL 43] A senhora quer é botar medo na gente; [AL 44] Medo da sua autoridade com a farda.”

A aluna 06 por meio da palavra “linda” mostra que houve uma reação positiva, já os alunos 43 e 44 frisam a palavra “medo” como um sentimento negativo em relação à farda e à minha aparência como policial civil. Dessa forma, quando perguntei sobre o que eles pensavam e sentiam ao se depararem com uma mulher policial, as respostas giraram em torno da admiração, temor e ironia, sendo esta última reação por parte do aluno 24. Assim, para eles, a mulher está ampliando sua participação em vários espaços e âmbitos da sociedade, em especial no que tange às profissões, anteriormente rotuladas como masculinas. Nesse sentido, é possível notar que as dimensões afetiva e crítica, de novo, misturam-se, conforme as passagens seguintes:

[AL 06] Antigamente, eram só os homens que podiam vestir farda, ser policial. Agora a mulher tá mais à mostra, é legal! A mulher pode fazer o que ela quiser. É legal! A mulher... Eu admiro, tia. Eu acho muito lindo a mulher de policial.
[AL 24] Quando a mulher é policial é valente...

Na fala da aluna 06, é possível perceber que a expressão “é legal” foi mencionada por duas vezes, e quando a estudante verbaliza que considera “muito lindo”, denota uma reação positiva. Enquanto o aluno 24, de forma irônica, citou a valentia feminina. Em outras partes da aula, pude perceber que o aluno carregava em seu discurso preconceitos em relação às mulheres. Por isso, essas falas mostram o caráter afetivo deles em relação a uma mulher que atua como policial.

Ao iniciar a leitura do texto multimodal, a primeira constatação que tive foi de que os alunos não conheciam bem o “Programa Médicos Sem Fronteiras⁷⁴”, e o confundiam com o “Programa Mais Médicos”. Por isso, expliquei que o primeiro se tratava de uma organização não-governamental, sem fins lucrativos e que oferece ajuda médica e humanitária a populações em situação de emergência. Enquanto o segundo faz parte de um amplo pacto de melhoria no atendimento aos usuários do Sistema Único de Saúde, a fim de levar médicos onde há escassez ou ausência de profissionais da área médica. Neste programa federal, houve grande adesão e contratação de médicos(as) cubanos(as), que atendem principalmente em postos de saúde. Percebi que a falta de conhecimentos sobre o “Programa Médicos Sem Fronteiras” comprometeu o desenvolvimento da dimensão afetiva nessa aula. Após esse esclarecimento, os alunos revelaram sentimentos negativos diante da imagem e fizeram comparações com situações de espera nas filas de hospitais públicos para receber atendimento ou medicamento.

[AL 43] Pobreza, miséria.
[AL 12] Sofrimento.

⁷⁴ Para maiores informações, a ONG disponibiliza o site: <www.msf.org.br> Acesso em: 10 ago. 2015.

[AL 44] Ter que vim médicos, ajuda de fora, a pessoa se sente vítima, se sente à mercê de pessoas que possam vir. É muita incerteza.

[AL 12] Ainda mais que eles esperam a boa vontade alheia, de reunir uma equipe de médicos. E passar um tempo pra ver se decide se vai ou não. Se nós aqui já espera a saúde pública e já é triste, imagina esperar por esse povo.

[AL 32] Eu nunca passei, porque a minha mãe dá logo uns berro no hospital, aí ninguém deixa ela nem esperar.

Os estudantes diziam palavras soltas como “pobreza”, “miséria”, “sofrimento”, “incerteza”, as quais evidenciam as reações negativas dos alunos 43, 12 e 44. Além desses relatos, as alunas 12 e 32 exemplificaram situações negativas em que precisaram do sistema de saúde pública, o que mostra que estas alunas deram voz a dimensão afetiva delas. Apesar de haver um teor crítico nestas falas, percebo, mais uma vez, a indissociabilidade entre as dimensões crítica e afetiva para os alunos, na maior parte da aula. Isso ocorre em virtude de os sentimentos negativos darem abertura para a dimensão crítica, afinal os estudantes pesquisados fazem parte das classes sociais menos favorecidas e muitas vezes “silenciadas” pelas dificuldades socioeconômicas que marcam suas vidas.

Sobre a dimensão composicional, os alunos perceberam que os personagens representados tinham semblantes que mostravam sentimentos negativos, como preocupação, fome, susto e pobreza. No entanto, percebi que, devido ao uso da burca, eles sentiram dificuldade em identificar se era mulher ou homem.

[AL 06] Cara de preocupação.

[AL 43] Cara de fome.

[AL 24] Assustado.

[AL 43] A cara do García.

[AL 24] São pobres, né.

[AL 24] Um homem, duas mulheres e uma criança.

Quanto aos elementos em destaque ou em saliência, os alunos afirmaram que o título “*Medecins sans Frontieres*”, dentro da imagem, destaca-se por estar escrito nas costas de um dos personagens representados. Os alunos consideraram as cores “apagadas” e não perceberam destaque no recurso semiótico da cor. Indiretamente, eles analisaram a relação entre os personagens representados e nós, leitores/observadores, quando avaliaram que uma das mulheres representadas não estava voltando o olhar para nós. O que, de acordo com o *Show me framework* de Callow (2008), já foi um avanço, pois eles já estavam conseguindo identificar os vetores que conectavam os personagens representados ao leitor/observador.

[PESQ] Tem algum destaque nessa imagem?

[AL 43] O nome Médico sem fronteiras.

[PESQ] Isso. E as cores?

[AL 06] Tão apagadas, sem vida.

[AL 12] Porque tem uma mulher que num tá olhando pra gente, que ela tá de costas.

[PESQ] Quais são as mulheres na imagem?

[AL 06] A médica.

[AL 12] A paciente.

[PESQ] E qual seria a função das mulheres nessa imagem?

[AL 32] Uma é dar o atendimento médico e a outra é receber o atendimento médico.

[AL 12] Uma é ajudar e a outra é ser ajudada.

Este texto multimodal proporcionou um posicionamento crítico mais amplo, em especial no que tange às questões de gênero feminino. Acredito que o fato de, no início da aula, eu estar vestida de policial favoreceu para que eles percebessem o caminho da interpretação desse texto multimodal, em que a relação texto-imagem não facilitava a compreensão do texto multimodal, pois a imagem fazia um recorte da atuação de mulheres dentro do programa “Médico sem fronteiras”, porém, o texto escrito enfatizava a temática da linguagem sexista. Daí, a minha presença com a farda da Polícia Civil⁷⁵, no começo da aula, a fim de dar “saliência” ou destaque à temática principal do texto (linguagem sexista) e dar um direcionamento à leitura multimodal crítica dos alunos, como se fosse uma “pista” ou um “caminho” para a compreensão leitora dos alunos. Eu “funcionei” como um modo semiótico visual e tátil, já que eles me tocaram e um dos alunos chegou a pedir para colocar o distintivo da polícia no pescoço. Acredito que servi um pouco como pista para a compreensão leitora multimodal, no entanto, ainda percebi que as dificuldades que os alunos tiveram para ler o texto escrito foi um empecilho na compreensão do conjunto multimodal (professora/pesquisadora com a farda e distintivo, elementos imagéticos e escritos do texto principal da aula). A dificuldade sentida pelos alunos foi assim representada:

[AL 32] Na imagem só tem médicos sem fronteiras. Só falou do assunto médicos sem fronteiras, mas na questão do sequestro aí não.

[AL 44] A imagem não ajudou quase nada pra gente entender a crítica do texto sobre sexismo.

[AL 12] Que a imagem não é coerente com o texto.

[AL 32] Não falou do tema principal da desigualdade de gênero.

[AL 44] O tema principal é a linguagem sexista.

O fato de os alunos verbalizarem com argumentos plausíveis essa dificuldade na relação texto-imagem construída pelo autor do texto e do produtor do livro didático, se configura como um avanço e um amadurecimento na competência leitora multimodal, pois, para Catto (2013), o letramento multimodal diz respeito às práticas sociais em que há desenvolvimento da compreensão e da produção de significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos. No mesmo sentido, Walsh (2010) defende que existem cinco competências comunicativas, sendo elas: escrever, ouvir, falar, ler e ver. Reforço que a competência de ver ou “*viewing*” refere-se ao que Callow (2013) esclarece que

⁷⁵ Esclareço, aqui, que usei a farda apenas nos primeiros cinco minutos de aula, já que a minha intenção era dar “saliência” à temática.

os nossos olhos nos permitem observar o que está impresso no papel, em maneira física, entretanto, a possibilidade de interpretar e de ir além da mera imagem, produzindo sentidos, a partir dos modos imagético e escrito, é mais complexa do que o simples ato de ver, pois requer uma maior aproximação dos preceitos da GDV e uma percepção leitora mais desenvolvida, a fim de vincular a imagem aos discursos e às ideologias inerentes.

Dessa forma, penso que eles progrediram principalmente nas competências ler e “ver” (ou) e perceberam, que, no texto multimodal, há uma combinação de modos semióticos e que nem sempre eles têm o mesmo direcionamento semântico ou são explorados na mesma proporção dentro do texto (especialmente o visual e o escrito).

Partindo para a temática da linguagem sexista, o aluno 43 abordou a questão do gênero feminino e do preconceito que as mulheres sofrem no ambiente laboral, dentre outros âmbitos, infelizmente.

[AL 43] Eles vêm com muita diferença, porque pra eles a mulher ah num serve pra fazer esse serviço, num serve pra fazer nada. É fraca. Num tem força num tem nada. E é aí que eles se enganam, né, porque, muitas vezes, a mulher tem mais prática que muitos deles.

Nesse sentido, Cameron (1999) discorre que tornar-se mulher (ou homem) não é algo que se consegue uma vez e para sempre numa fase inicial da vida. Gênero tem de ser constantemente reafirmado e publicamente demonstrado através da realização repetitiva de determinados atos de acordo com normas culturais (normas estas construídas histórica e socialmente e, conseqüentemente, variáveis), que definem “masculinidade” e “feminilidade”. Desta forma, por mais que a mulher já tenha conquistado espaços laborais, acadêmicos e legais na sociedade, ela ainda esbarra em situações de preconceito, discriminação e violência, bem como ela tem de provar que pode superar e suportar normas culturais com o propósito de (re)construir sua feminilidade.

Em outro momento da aula, quando indaguei sobre onde essas situações discriminatórias ocorriam geralmente, os estudantes 12, 18, 22, 24 e 43 citaram vários lugares até chegarem ao Brasil, e mencionaram o desastre ecológico e social de Mariana-MG⁷⁶ que, apesar de não estar diretamente ligado ao tema do sexismo, é um assunto que merece uma reflexão e uma postura crítica, além de ser uma realidade lamentável no Brasil.

[PESQ] *¿Dónde ocurre esa situación?*
[AL 12] Haiti.

⁷⁶ Em Mariana, no estado de Minas Gerais, ocorreu no dia 05 de novembro de 2015 um grande desmoronamento da barragem da Samarco, considerado o pior acidente da mineração brasileira, deixando imensuráveis impactos ambientais e prejuízos socioeconômicos para a região.

- [AL 18] Nepal. África em geral.
 [AL 22] Havaí.
 [AL 24] Havaí, ó o doido... [Rs]
 [PESQ] Mais algum outro lugar que poderia estar passando isso?
 [AL 43] No Brasil, em Mariana.

Apesar de a linguagem sexista ser um traço linguístico específico do Espanhol, o sexismo presente no texto multimodal foi percebido pelos estudantes no sentido de que a área da medicina tem um quantitativo maior de homens, conforme informações do texto do livro didático, por isso a profissional mulher ser chamada pelo termo masculino “médico”. No entanto, ao longo do desenvolvimento do letramento multimodal crítico, os alunos foram apresentando algumas “dúvidas” ou “equivocos” na interpretação textual (em especial dos elementos escritos) como quando a aluna 24 disse “a língua não tem sexo”. Já a aluna 03, um pouco hesitante, corrigiu a colega de forma mais sutil, enfatizando que a personagem representada na imagem e no texto escrito queria ser tratada pelo feminino, de acordo com o gênero com a qual ela se identificava e não pelo “coletivo” masculinizante da profissão. Segundo Callow (2008), a dimensão crítica tem esse papel de instigar os estudantes a refletirem sobre questões de gênero e o uso de estereótipos visuais e discutirem como diferentes grupos de pessoas (no caso as mulheres) são representadas na história e na sociedade (este último acréscimo meu). Percebo que a discordância, a divergência e a correção mútua entre os próprios alunos (ALs 03, 02, 24 e 43) vão fazendo com que eles observem aspectos que haviam passado despercebidos, o que está em evidência no fragmento seguinte:

- [PESQ] Essa parte aqui “*lenguaje no sexista*” o quer dizer na opinião de vocês?
 [AL 03] Sexista tem a ver com sexo.
 [AL 02] É o masculino e o feminino.
 [AL 43] Uma linguagem de acordo com o gênero.
 [PESQ] E quando eu digo *no sexista*, o que o autor quer dizer com isso?
 [AL 24] A língua não tem sexo.
 [AL 03] Aqui tá contando que uma mulher foi chamada de médico, mas ela era mulher e queria ser chamada de médica. Acho que era isso.
 [AL 43] Desigualdade entre homens e mulheres com o uso do coletivo no masculino.

Os estudantes 03, 06, 12, 24, 43 e 44 refletiram sobre a relação profissão e gênero social. No entanto, percebi um discurso muito preconceituoso em relação à participação da mulher no ambiente laboral. Na passagem seguinte, fica claro isso:

- [AL 43] Que tem profissões que são geralmente masculinas e tem valor e reconhecimento social.
 [PESQ] E da enfermagem?
 [AL 06] As mulheres.
 [PESQ] Quem é o mais importante o médico ou o enfermeiro?

- [AL 24] O médico, é claro.
 [AL 06] A enfermeira que está mais perto do paciente.
 [PESQ] Na escala hierárquica quem está mais acima ou abaixo?
 [AL 44] O médico está mais acima.
 [AL 24] Os homens estudam mais que as mulheres. [Rs]
 [AL 12] Ele tá provocando.
 [PESQ] Você acha isso mesmo?
 [AL 24] Eu acho ó.
 [PESQ] Mas me fala uma coisa, hoje você nos disse que foi ao hospital e foi atendido por uma médica cubana, que teve até a consideração e o respeito a você, paciente de lhe atender depois do expediente.
 [AL 24] É... mas aí tá falando de ter mais médicas mulheres e não da qualidade.

Na temática “gênero e profissão”, percebi que um dos estudantes do sexo masculino (no caso, o aluno 24) praticava mais esse discurso preconceituoso, por isso expus a situação de que o aluno 24 fora atendido, de forma satisfatória e ética, por uma médica, conforme informações do próprio aluno. Entretanto, o aluno 24 ainda permaneceu com o argumento de que os homens têm mais qualidade/qualificação profissional que as mulheres profissionais da mesma área. Ressalto, ainda, que o letramento crítico é um processo de desenvolvimento de consciências e que não pode ser imposto pelo posicionamento crítico desta pesquisadora. Por esse motivo, pensando nos dizeres de Newfield (2011) e de Janks (2012), a criticidade tem de servir para desenvolver nos alunos um posicionamento mais questionador e de resistência diante dos discursos sexistas e preconceituosos. Daí, a minha postura insistente no tema e na tentativa de mudança e/ou de transformação desse posicionamento discriminatório.

Na passagem seguinte, os estudantes 18 e 43 tratam de assuntos como machismo e discriminação em relação à orientação sexual (em especial aos homossexuais):

- [AL 18] Mostra machismo como se o homem pudesse ser juiz, mas a mulher não pudesse ser juíza. Como se juiz fosse uma função de homem.
 [AL 43] Mas a Dilma é homem ou mulher? [Rs]
 [PESQ] Isso não vem ao caso, mas deve ser respeitado o gênero dela, independente da orientação sexual.
 [AL 43] Ela deve ser tratada como o que ela se identifica. Por exemplo, se ela é mulher, mas se identifica como homem.

É possível perceber que a presidente eleita Dilma Rousseff, na época ainda em exercício, foi também alvo de críticas em relação à possibilidade de ela ser ou não lésbica. A referida questão, a meu ver, foi totalmente desnecessária, mas os alunos elencaram a temática que serviu também para mostrar mais uma vez o discurso preconceituoso quanto à orientação sexual e à identidade de gênero. Partindo do pressuposto teórico de Cassany e Castellà (2010), a leitura crítica é mais complexa e, ao mesmo tempo, maleável, pois o leitor almeja explicações, explorando o texto para poder discutir as mais variadas questões com o intuito de

que possa mudar de opinião de forma racional. Assim, a “digressão” foi benéfica no sentido de proporcionar que os estudantes refletissem e repensassem seus valores. A minha postura em relação ao questionamento dos alunos foi de priorizar o respeito a toda e qualquer orientação sexual e identidade de gênero, enquanto o aluno 43 já trouxe, indiretamente, a necessidade de se respeitar, especificamente os transexuais e os transgêneros⁷⁷. Percebendo a necessidade de aprofundar as reflexões dos alunos sobre o gênero feminino, dei continuidade à discussão pelo texto multimodal da aula seguinte.

4.1.5 Quinta aula

Nesta aula, percebi que alguns alunos e algumas alunas continuavam com muitos preconceitos e tabus. Essa constatação me preocupou mais como professora do que como pesquisadora, pois havia, na sala de aula, muitas mulheres com discurso machista e discriminatório (algumas com argumentos de foro religioso). Diante disso, continuei a tratar do tema do feminismo e do preconceito em relação ao gênero, a fim de sensibilizá-los em prol de um posicionamento ético e crítico acerca dos movimentos sociais feministas.

No entanto, no dia 22 de março, soube pela manhã, “por acaso”, que a aula de Espanhol da turma pesquisada seria “utilizada” para a aplicação da prova de produção textual de Português. Apesar de todos (coordenação, direção e professores) da escola estarem informados sobre esta pesquisa de mestrado, não me avisaram dessa mudança no calendário escolar. Por isso, “lembrei” à coordenação sobre o choque de horário da aula de Espanhol (aula de coleta de dados da presente pesquisa) com a prova de produção textual de Português, disseram-me que não poderiam fazer alterações e me sugeriram que procurasse o professor de Português e “pedisse” a ele para “liberar” os alunos para a pesquisa e aula de Espanhol. Fica aqui a reflexão de que pesquisa não é levada a sério e de que a aula de Espanhol dentro da escola é desprestigiada, dentro da área de Linguagens e Códigos e em relação às outras disciplinas. Essa observação se pauta também em outras situações em que já cheguei para dar aula e esta havia sido substituída por passeios a museus (o que poderia ter sido aproveitado por mim para trabalhar o letramento multimodal crítico com os alunos, por meio da transdisciplinaridade) e por provas do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará).

⁷⁷ O termo transgênero se refere a pessoas cuja identidade de gênero é diferente daquela “tipicamente” associada ao gênero que lhes foi atribuído no nascimento.

Ressalto que planejei antecipadamente e fiz um requerimento formal para uso dos computadores com quinze dias de antecedência para esta aula, bem como pedi que o instrutor de informática me auxiliasse com os computadores, já que utilizaríamos as máquinas do Projeto E-jovem, cujo sistema operacional é o Linux. No entanto, para minha surpresa, o instrutor estava em desvio de função no dia e estava fotocopiando as provas de Português. Esclareço ainda que, de 28 computadores, 05 estavam quebrados e 02 estavam sem internet, o que fez com que eu distribuísse os 32 alunos participantes da pesquisa (no dia nenhum aluno havia faltado) entre os 22 computadores que funcionavam. Além disso, o ar-condicionado não estava refrigerando bem, o que tornou a sala de aula muito quente, causando desconforto em todos.

Outra situação que dificultava as aulas pesquisadas era o fato de alguns alunos se esquecerem de levar o livro didático para a sala de aula, então eu pedia sempre para os funcionários do Setor de Multimeios (antigamente chamado de biblioteca) para emprestar o livro *Síntesis* para estes alunos e dicionários para uso local de todos os estudantes pesquisados. Entretanto, neste dia, não havia nenhum funcionário no referido setor, fato que também prejudicou um pouco a aula. Creio que seja necessário situar as condições e as circunstâncias do ensino de ELE na escola pública e da coleta de dados da pesquisa, pois esses “detalhes” desmotivam tanto os alunos como os professores. Apesar das dificuldades, tive a intenção de trabalhar o letramento multimodal/digital dos alunos. Os modos semióticos trabalhados nesta aula foram: a imagem estática e em movimento, o som e o texto escrito, por meio dos sites que eles visitaram, em que havia vídeos, imagens e palavras.

Primeiramente, apresentei a eles o texto do livro didático e os convidei a conhecer o site na prática através da navegação pela internet, no Laboratório de Informática da escola, para desenvolver práticas de letramento digital (cf. BUZATO, 2006) com os estudantes. A partir daí, eles começaram pelo site “*Mujer palabra*” e, em seguida, já foram buscando informações sobre outros movimentos sociais em outros sites, chegando ao site da “Marcha das Vadias” e explorando textos eminentemente imagéticos da internet. Nesse momento, os estudantes descreveram as imagens e se posicionaram criticamente sobre o gênero feminino na atualidade. A discussão e a reflexão crítica fluíram quase sem a minha intervenção docente.

Vale esclarecer que a Figura 13 apresenta o texto original do livro didático *Síntesis*, no entanto, na página anterior há um texto enorme sobre a linguagem machista, tema da aula anterior. Vale acrescentar que o referido texto se detinha mais às questões gramaticais e pragmáticas do uso do feminino e do masculino em substantivos e adjetivos. As questões de

compreensão leitora não contemplavam o que, a meu ver, seria o principal refletir sobre os movimentos sociais, em especial pela internet. Por isso, conduzi os estudantes para lerem o site “*Mujer palabra*”, conforme é apresentado na Figura 14, de modo que eles pudessem realmente navegar neste e em outros movimentos sociais. Os textos trabalhados, nessa aula, estão expostos a seguir:

Figura 13 – Texto “*Mujer palabra*”

Por lo tanto vivimos rodeadxs de estas palabras, pero nunca nos percatamos de usarlas correctamente o de cambiarlas si excluyen a otras personas...



Adaptado de <<http://haziendolarevoluzion.blogspot.com>>. Acceso el 16 de diciembre de 2009.

a. ¿Cuál es el tema central del texto que acabas de leer?

b. ¿Qué se propone en el texto?

c. Y, en portugués, ¿pasa lo mismo? Con tus compañeros, investiga en un diccionario de portugués si hay el predominio de palabras de género masculino. Observa también si sucede lo mismo con las palabras que terminan en e.

d. También colectivamente, escriban una redacción en que opinen sobre el tema tratado en el texto. Digan si están de acuerdo con todos los argumentos que se presentan y por qué.

81

Fonte: Martin (2010, p. 81).

Figura 14 – Site “*Mujer palabra*”

Fonte: <<http://www.mujerpalabra.net>>.

Com base em Walsh (2010), para desenvolver o letramento multimodal com os estudantes, devemos possibilitar práticas de letramento que usufruam da leitura do texto verbal (compreensão das informações explícitas e implícitas do texto escrito) e do *viewing* (interpretação das informações visuais), a fim de compreender e produzir textos de multimídia e digitais. A minha intenção para essa aula era a de que os alunos navegassem inicialmente pelo site *Mujer Palabra*, proposto pelo livro *Síntesis 3* (MARTIN, 2010, p. 81) para desenvolver o letramento multimodal crítico em relação ao gênero feminino. Expliquei para os alunos, de forma simples, o que significam a multimodalidade e o texto multimodal, e defini modo semiótico como aspecto ou “coisa” que causa significado, podendo ser elemento escrito, som, imagem, dentre outros modos semióticos. A partir daí, indaguei o que eles sentiam diante desse texto multimodal do site, destarte, as respostas foram as seguintes:

[AL 44] Triste.

[AL 43] Só olhando pra imagem é sofrimento, escassez de uma casa boa, de uma alimentação saudável, saneamento né. Porque aqui é como se não tivesse nem... água [Com].

[AL 10] Essa menina tá passando fome. [...] Eu vejo muitas crianças onde eu moro assim também. [...] Não, tia. Pior, às vezes. E eu tava vendo uma imagem que aquilo ali realmente mexeu muito comigo que tinha uma mulher passando e tinha um mendigo no chão, né. No lugar de ela dar algum alimento praquela pessoa ela pisou em cima dele como se ele não fosse nada. Que hoje a gente vive numa sociedade que vê a pessoa que tá ali ela num vale nada. [...] Eu me senti assim é... às vezes as pessoas se auto-valorizam e não vêem o outro, se ela tá bem, ela não quer fazer nada para o próximo. É triste pelo fato de as pessoas não se preocuparem com os outros. Só pensam em si próprio [Com].

As reações afetivas dos participantes foram de sentimentos negativos como “tristeza” (AL 44) e “sofrimento” (AL 43), especialmente em virtude de a maioria presenciar situações em que as pessoas com as quais eles convivem, nas imediações de suas casas, passam por necessidades socioeconômicas. A aluna 10, a partir da imagem, lembrou-se de uma situação em que ela presenciou o desrespeito a um mendigo. A mesma aluna, quando verbaliza as frases “aquilo ali realmente mexeu muito comigo”, “eu me senti assim” e “é triste”, deixa claro que está expressando seus sentimentos, os quais se misturam às suas opiniões sobre crianças moradoras de rua. Esses relatos e reações nos mostram o quanto uma imagem pode trazer à tona e instigar lembranças e vivências, pois as falas das alunas citadas passavam comoção. Elas não apenas verbalizaram o que sentiam como demonstraram com suas vozes e expressões faciais seus sentimentos. Além disso, são mais uma comprovação do *framework* de Callow (2008) que dá relevância à dimensão afetiva na compreensão leitora/visual/multimodal, uma vez que acredito que esses sentimentos “introduzem” ou dão “abertura” para a dimensão crítica, em que há reflexão, mudança e/ou transformação de pensamentos e posturas em meio à sociedade.

No início da atividade, também percebi que os alunos estavam “acostumados” com o livro didático como único material de ensino, então, quando expliquei que o livro seria o ponto de partida da atividade, houve quatro alunos que demoraram a compreender que a atividade teria continuidade no computador por meio do site “*Mujer palabra*”. Entretanto, essa primeira impressão se converteu em empolgação por parte dos alunos diante da atividade por meio da internet.

Na dimensão composicional, pela imagem do site *Mujer palabra*, os estudantes verbalizam, inicialmente, sobre o cenário do texto multimodal digital que ele está sujo, porém, outro cenário dentro da mesma imagem surge como representação da liberdade e igualdade, já que mostra uma mulher voando. Nesse sentido, a aluna 12 enfatiza que, pelo fato de a mulher estar voando, essa imagem é abstrata, enquanto a aluna 10 coloca que a imagem da menina pobre é real, porque faz parte da realidade e a imagem parece uma fotografia, o que está claro

na GDV de Kress e van Leeuwen (1996, 2006). Quando indaguei sobre o possível local representado nas imagens, as respostas foram as seguintes:

[AL 10] Tia, pode ser no Brasil.

[AL 06] Afeganistão, África.

[AL 10] Não, não necessariamente. Essa realidade tá tão perto da gente.

[AL 24] Isso é aqui no Brasil.

Apesar de o livro didático ser de língua espanhola, é interessante perceber que os estudantes não mencionaram, em nenhum momento, a possibilidade de o local onde ocorre a ação ser algum país hispano-falante. Eles, em geral, trazem o cenário da imagem para algum país cuja situação sociopolítica seja mais difícil, na concepção deles, e/ou para a realidade brasileira, principalmente relacionando ao contexto socioeconômico e às práticas socioculturais dos próprios estudantes. Quando os estudantes remetem à realidade brasileira, às vezes, ocorre de eles mostrarem a dimensão crítica misturada pela afetividade, como pode ser visto na passagem seguinte: “[AL 06] Tia, tem o Bolsa Família que ajuda as pessoas carentes. Tipo assim o povo critica muito o governo, mas esse governo Dilma / Lula ajudou muito as pessoas.”

Já explicito em outro momento desta dissertação que as dimensões de Callow (2008) se misturam e coexistem, mas ressalto que, nesta temática, ao dizerem o que sentem, eles acabam, direta ou indiretamente, projetando-se por vezes na imagem, e, deste fato, como a maioria dos estudantes recebe o benefício socioassistencial Bolsa Família é compreensível e plausível a colocação da aluna 06. Dessa forma, a análise composicional feita pelos alunos teve esse aspecto crítico e afetivo, ao mesmo tempo.

Quanto às cores, os estudantes relacionam a cor lilás/roxa às mensagens que os(as) produtores(as) do site de passar essa perspectiva de mudança e transformação social para todos os leitores, em especial para as mulheres, a fim de que repensem sua forma de encarar a vida e de se ver como a mulher para superar possíveis violências sofridas.

[AL 10] Eu acho que essa cor em volta pra realçar e fazer o contexto da imagem. E as cores da imagem de baixo são mortas e passam tristeza, diferente das cores da imagem de cima, que são vivas. Aqui tá uma coisa mais viva, né. Como se ela tivesse conseguido alcançar tudo aquilo que a gente pretende alcançar futuramente. Porque hoje algumas coisas já foram conquistadas, mas ainda falta melhorar mais.

Sobre a cor roxa do texto multimodal do site, os estudantes discorrem:

[AL 14] É uma cor mais feminina.

[AL 19] É cor de mulher.

[AL 14] Essa cor chama atenção.

[AL 44] Passa espiritualidade.

A cor desempenha um importante papel nos textos visuais, sendo ela considerada um recurso semiótico muito importante na leitura multimodal. Na abordagem de Kress e van Leeuwen (2002), a semiótica da cor está relacionada às práticas sociais, visto que os usos das cores em contextos sociais específicos, seja no presente ou no passado, do mesmo modo que as maneiras como tais usos são ou foram discursivamente estabelecidas ou controladas. A cor pode ser usada para denotar claramente pessoas, grupos sociais, lugares, coisas ou ideias mais gerais. Além disso, as cores podem ser usadas para tentar energizar, acalmar, para agir sobre os outros e para mostrar os valores que elas representam no contexto de situações sociais específicas. Dessa forma, os estudantes perceberam um uso social para o roxo como indicador do feminismo. Com base em Kress e van Leeuwen (2002), o roxo ou a cor púrpura é uma cor híbrida, ou seja, a mistura de duas cores puras, o azul (que pode representar paz, tranquilidade, verdade, dignidade, poder, melancolia, frieza) e a cor vermelha (que pode representar o proibido ou paixão, calor, sangue, perigo, hostilidade). Dessa forma, os estudantes sinalizaram com seus conhecimentos prévios o que poderia representar a cor principal do texto multimodal analisado. Sobre a cor púrpura destaco a colocação de Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2004), que explicitam que a cor púrpura serve para passar a sensação de que se trata de algo especial:

Tons de rosa, malva e púrpura são relativamente raros na natureza, vistos somente em flores ou pedras preciosas, ou em manchas coloridas de aves tropicais. Esta raridade constitui a chave para seu significado potencial. Um fator semântico isolado está sempre presente quando estes tons são empregados – significam ‘o que não é comum, mas sim especial’ (daí seu uso nos trajes cerimoniais especiais de bispos, reis, etc.) (CALDAS-COULTHARD; VAN LEEUWEN, 2004, p. 24).

Quanto aos elementos que funcionam como vetores na imagem, os alunos identificam o olhar de demanda (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006) da personagem da menina que eles consideram negra e chamam de pretinha (não senti preconceito ou desprestígio nesse diminutivo, ao contrário, percebi pena e afeto deles em relação à personagem representada). A partir da imagem da criança, os estudantes refletiram suas posturas em relação às pessoas que passam por dificuldades socioeconômicas, o que possibilita uma abertura para desenvolver a dimensão crítica de Callow (2008). Em relação à segunda mulher representada, os estudantes identificaram um olhar de oferta (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006), visto que a personagem está voando e não cria vínculo com os leitores/observadores. A seguir, as falas dos alunos a esse respeito:

[AL 24] Só dá pra ver o olhar da pretinha.

[AL 19] Frio, com fome, triste, querendo comida.

[AL 10] Sim, tá olhando diretamente pra gente.

[AL 10] Ela faz nós repensar, né, tia. Porque aí é só uma imagem, mas acontece tanto do nosso lado e ninguém ajuda.

[AL 10] Acho que pelo fato dela tá como se tivesse voando, aí ela não tem relação com a gente, ela num olha pra gente.

Quanto aos elementos de saliência no texto multimodal, a aluna 10 diz que as cores brancas em meio ao fundo roxo servem para dar destaque aos elementos escritos. A estudante 44 já chama a atenção de todos para um efeito semiótico do site *Mujer palavra*, que são umas bolinhas brancas que ficam descendo pela página da web do site como se fossem neve caindo do céu. A descrição dos estudantes:

[AL 44] Essas coisinhas, tipo bolinhas brancas caindo causa um efeito assim pra chamar a nossa atenção. É bonito de ver!

[AL 12] Elas ficam caindo direto.

[AL 44] Fofinho! É feminino.

[PESQ] Vocês têm alguma interpretação sobre esse cair dos pontinhos?

[AL 27] A delicadeza da mulher.

Para os estudantes, o referido efeito semiótico serve para passar delicadeza que, para a aluna 27, é uma das características da maioria das mulheres. Saliento que, em todas as aulas, enfatizei com os aprendizes a necessidade de aprender a identificar os elementos utilizados, na imagem, para interagir com o observador/leitor e construir sentidos, além de dar caminhos ou pistas interpretativas para os leitores, conforme Fernandes e Almeida (2008).

Na dimensão crítica dos estudantes, para que sejam hábeis em ler textos multimodais e aprimorem/desenvolvam o letramento multimodal. Segundo Callow (2008), é necessário aprender a ver e visualizar os elementos imagéticos presentes nos textos multimodais, ou seja, é muito mais que ler. Por isso, o texto multimodal advindo da internet possibilitou que eu direcionasse a aprendizagem de ELE para acessar e compreender os textos multimodais, percebendo o contexto sociocultural das imagens dentro dos textos multimodais e refletindo mais uma vez a questão do gênero feminino. Nesse sentido, Barton e Lee (2015) especificam os dez motivos para se estudar o mundo *online* para compreender a linguagem: 1) o mundo é cada vez mais mediado pelo texto, e a *web* é parte essencial dessa mediação; 2) os conceitos linguísticos básicos estão mudando de significado; 3) novos encontros multilíngues *online* mudam as relações entre as línguas; 4) recursos linguísticos são mobilizados para afirmar novas identidades e representar o eu em espaços *online*; 5) as pessoas combinam os modos semióticos de novas formas e criam novas relações multimodais na construção de sentidos; 6) a internet oferece espaços de reflexão sobre linguagem e comunicação; 7) a linguagem é fundamental para a aprendizagem contínua em ambientes virtuais; 8) práticas linguísticas vernáculas estão cada vez mais públicas e circulam mais amplamente; 9) a

linguagem ganha centralidade nas novas formas de aquisição de conhecimentos e de investigação e pesquisa; e 10) os novos métodos de pesquisa sobre a linguagem, em especial em ambientes virtuais. Os autores, ao tratarem da relação entre multimodalidade e textos virtuais, esclarecem que “sites não são apenas *web pages* com conteúdos de diferentes modos de representação; *hyperlinks* são muitas vezes adicionados a palavras e imagens para criar vínculos intertextuais entre múltiplas páginas multimodais” (BARTON; LEE, 2015, p. 47-48). Callow (2008) também ressalta a necessidade de se trabalhar, em sala de aula, com textos autênticos como *picture books*, livros de informação, textos eletrônicos e textos criados por eles mesmos.

Ao abordar o tema do gênero feminino, os estudantes acabaram relacionando à situação *pré-impeachment* que, infelizmente, desenhava-se no nosso país. Os estudantes mencionaram que o processo de *impeachment* “escondia” e, ao mesmo tempo demonstrava o grande preconceito que ainda existe contra a mulher no Brasil. Conforme o referencial de Callow (2008), a dimensão crítica abrange essa observação minuciosa de que o gênero social é representado e ajuda a construir sentidos da imagem isolada e do texto multimodal como um todo. Em um nível mais avançado, o autor sugere que os estudantes já possam observar e analisar criticamente grupos minoritários socialmente, estereótipos e relações de gênero nas comunidades local e internacional. Percebo esse posicionamento das alunas 10 e 44 de identificarem essa nuance preconceituosa no processo de impeachment e da lamentável discriminação de muitas mulheres em relação a elas mesmas como um considerável avanço, com relação ao letramento multimodal crítico.

[AL 10] Eu tava ouvindo muitas pessoas falarem, né, que uma mulher no poder o Brasil não vai pra frente. Eu acho isso uma afirmação HIPÓCRITA. Isso não é verdade. [Com] E eu escuto isso não só de homens, mas de mulheres também. A Dilma é mulher.

[AL 44] Eu acho que elas mesmas são preconceituosas com as mulheres.

Sobre feminismo, apóio-me em Butler (2003) que coloca o feminismo como uma luta pelos direitos das mulheres, como sempre foi, mas também como uma desmontagem do que chamamos de “mulheres”. Para a filósofa, o feminismo transcende a luta pelos direitos das mulheres, pois engloba a luta dos direitos sociais de tantas outras minorias como, a exemplo disso, a categoria *queer*. Para Butler (2003), o feminismo é uma provocação na/para a sociedade contemporânea. A dimensão crítica, para Callow (2005), reconhece a importância de levar a crítica a um entendimento sociocultural para os estudantes, especialmente no que tange a teoria crítica pós-estruturalista, à análise do discurso e a teoria feminista. Nessa aula,

tanto alunas como alunos ficaram muito divididos e confusos com a possibilidade de se considerarem ou não feministas, conforme está expresso a seguir:

[AL 44] Quando fala das coisas da mulher, pra defender as mulheres, eu sou feminista.

[AL 10] Professora, vai ter algum quadro, assim. Eu não acho correto, assim, ter competição, mas seria apenas uma conquista de direitos que a gente deve ter. Então não precisa um modelo pra gente ser assim, assim, assim. O feminismo também tem que ser flexível, tem que se o oposto pra gente mostrar que a gente também tem nosso direito.

[AL 06] É direito respeitar as mulheres. Tia, mas teve uma passeata que elas ficaram nuas. Eu acho que ficar nua é um desrespeito. Eu não sou feminista, tia.

Diante do exposto, percebi que a dúvida de ser ou não feminista estava relacionada às diversas formas de enfrentamento e manifestação de opinião e reivindicação. Esclareço também que a aluna 06, por exemplo, por sua orientação religiosa, adota uma postura mais conservadora, principalmente em relação às manifestações em que as mulheres participam de passeatas desprovidas de roupas ou com peças íntimas à mostra. Sobre as formas de enfrentamento contra a violência e o preconceito sofridos pelas mulheres, a aluna 12 ressaltou que a autovalorização por si só já é uma forma de enfrentamento, entretanto, a aluna 10 ressaltou, a partir do site, que a *Mujer Palabra* apresenta uma realidade de violência que a maioria das mulheres sofre e dá um “direcionamento” para que elas deixem de ser vítimas. Apesar de afirmarem que não conheciam o site *Mujer palabra*, os estudantes demonstraram que gostaram do site e da atividade de compreensão leitora multimodal do texto virtual, o que coaduna com o que Catto (2013) e Walsh (2010) discorrem sobre as mudanças no contexto educacional que trazem a necessidade de transcender a leitura para levar os estudantes a explorarem textos virtuais e navegarem na internet. A estudante 10 resume as possíveis mensagens do referido texto:

[AL 10] Essa parte aqui ó. Não é que tenhamos suficiente inteligência e força. Então, aqui, não é que a gente queira ser mais homem do que eles, ter mais força do que eles. A gente só quer ser tratada com respeito e igualdade de direitos... É a primeira coisa que vem à cabeça é o marido batendo na mulher. Mas a gente vê que nem sempre é espancamento. Como é que eu posso dizer, tia... Não é só as pessoas que não querem ajudar. Isso também é uma violência. Não é só física, mas querendo ignorar porque atinge a autoestima.

Quando indaguei sobre a relação entre as palavras e as imagens do site, percebi que os alunos tiveram dificuldades para fazer essa interpretação multimodal mais específica, no entanto, eles avançaram em reflexões e discussões de cunho mais crítico como a questão da violência e do preconceito contra a mulher ter raízes sociais antigas e relacionadas à dinâmica familiar, ao longo das gerações. Acredito que a maioria dos estudantes demonstrou uma melhoria na dimensão crítica, pois eles discutiram sobre a questão de gênero e houve

uma sensibilização para uma futura mudança de pensamento por parte da maioria dos alunos da turma pesquisada. Nesse sentido, a aluna 10 expressa sua opinião da seguinte forma:

[AL 10] É uma coisa que já vem de família mesmo, é criado dentro de você conceitos que a sua família coloca dentro de você, você já vai crescendo com aquele pensamento machista. Aí quando você passa a conhecer as coisas que nem agora é que você vê que era errado. Entendeu?

Algo muito relevante que percebi foi que, a partir da atividade proposta, os alunos buscaram na internet, durante a própria aula, por iniciativa deles mesmos e movidos pela curiosidade, sobre movimentos sociais feministas em outros sites. No entanto, vi que eles priorizaram textos multimodais com predominância de imagens em detrimento aos com predomínio de elementos textuais escritos. Isso foi gratificante para mim, já que o foco dessa pesquisa era que, com relação ao letramento multimodal crítico, eles vissem a imagem (modo semiótico visual) investida de uma semiose própria e que necessita de estratégias específicas de leitura. Acredito que a navegação em outros sites evidencia também a dimensão crítica no que tange ao empoderamento social (FREIRE, 1992), que eles estavam buscando construir por meio da procura de textos multimodais e se sentiram “aptos” a compreendê-los e discutir sobre eles.

Depois disso, orientei que eles acessassem o site do movimento social “Marcha das Vadias”, e a aluna 32 leu em voz alta para toda a turma como surgiu e como se configura o citado movimento social. A partir daí, os estudantes 06, 10, 12, 19 e 44 começaram a ler e a discutir sobre frases de faixas do movimento e palavras que estavam pintadas na pele das manifestantes, dentre outras imagens que eles localizaram nos sites. Os estudantes citados ficaram muito empolgados com a temática e com a atividade, bem como algumas adolescentes (alunas 12 e 45 e o aluno 19) revelaram que já passaram por situações de desrespeito nas ruas, em paradas de ônibus e dentro da própria escola, onde os jovens já foram assediados sexualmente pelos próprios colegas da escola. A aluna 12 chegou a verbalizar a referida situação de forma muito irritada. Nesse sentido, as dimensões de Callow (2008) se misturam e se complementam mutuamente para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico, já que a indignação de já ter sido vítima de um tipo de violência (a dimensão afetiva) fez com que, pelo menos, a aluna 12 refletisse e construísse oralmente uma interpretação mais crítica. Ademais, para Callow (2008), os multiletramentos devem incluir o ensino e a aprendizagem de como os textos (no caso os textos do movimento social Marcha das Vadias) são construídos e de como este conhecimento deve ser usado para redesenhar novos textos

como parte de uma prática aplicada. A seguir a fala da aluna 12 comprova a discussão supracitada:

[AL 12] Ei, gente! Deixa eu só ler um negócio aqui rapidinho. Oh, aqui diz: “tenho dezesseis anos e é complicado usar shorts ou regatas em um calor de quase trinta graus, porque homens de trinta anos não sabem conter seus olhares e suas cantadas ridículas e nojentas”... Professora, isso acontece AQUI NA ESCOLA, sabia? [Irrit] Na hora da fila da merenda, quando a gente passa e tem aqueles que dizem COM LICENÇA já pegando e alisando a gente, se aproveitando, sabe... Tem menino novato que pelo amor de Deus!!! [Irrit]

Outro ponto relevante tocado por uma das estudantes foi a dimensão composicional das cores em relação ao gênero. A aluna 15 expôs que, desde a infância, as crianças são doutrinadas a identificarem a cor rosa para o sexo feminino e o azul para o masculino, como também os utensílios e atividades domésticas para as bonecas, enquanto os carrinhos e a vida pública para os meninos, conforme passagem a seguir:

[AL 15] As cores são preconceito também, porque o azul é mais pra homem e o rosa é mais pra mulher. [...] E também, professora, até os brinquedos das crianças fazem esse preconceito. Pra menina é fogãozinho, boneca, bebezinho como se fosse a casa e o filho do futuro da menina. Já pro menino é carrinho, liberdade. Isso também vai moldando a cabeça da criança, ela cresce achando que nasceu pra ser mãe e cuidar de casa e os homens pra ganhar a liberdade e fazer o que querem. Por isso, que a gente é preconceituoso sem querer, tá tudo na criação, na infância.

A opinião da aluna é respaldada pela pesquisa de Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2004), que esclarecem que os brinquedos são objetos semióticos que são produzidos e distribuídos globalmente por grandes empresas multinacionais, que transmitem mensagens e significados para as crianças sobre o mundo social em que elas vivem, representam elementos de práticas sociais e são permeadas por ideologias e valores sociais. Para os autores, os brinquedos servem, ao mesmo tempo, para serem lidos/vistos como textos multimodais e também para serem manipulados na condição de objeto que são. Parte de seu significado é “oferecido” pelos designers da indústria. Dessa forma, alguns “papéis” construídos na/pela sociedade marcam as bonecas com práticas de domesticidade (a casa e a mulher como dona de casa, por exemplo). Além disso, a cor pode ser um importante significante de gênero, em especial as cores azul e rosa.

No mundo dos brinquedos, divisões de gênero se perpetuam em suas representações: os homens têm a ver com o mundo público, são orientados para a ação e possuem poderes superiores. O mundo das mulheres, por outro lado, está ligado à domesticidade: as mulheres são avaliadas em termos de valores estéticos e geralmente estão envolvidas com as profissões humanitárias e educacionais – até mesmo a professora Playmobil está vestida de rosa! (CALDAS-COULTHARD; VAN LEEUWEN, 2004, p. 29).

Apesar desse avanço por parte dos estudantes na dimensão crítica, ainda houve algumas colocações negativas em relação à Marcha das Vadias em virtude de as manifestantes estarem sem roupa, bem como brincadeiras de mau-gosto, como as seguintes:

[AL 06] Tia, mas como é que a pessoa quer respeito andando pelada no meio da rua? Eu acho que elas andando assim, o povo, a sociedade vai é rejeitar o movimento, não vai tá ajudando nada sair pelada no meio da rua. [...] Ei, tia. Aqui, no Ceará, elas ficaram mais comportadas num foi não?

[AL 19] A mulher tem que se dar ao respeito, até porque essa marcha, passeata de sair pelada. Isso não ajuda nada. Como é que a pessoa quer respeito se ela sai pelada no meio da rua. [...] A senhora sabe como podemos aumentar o espaço da mulher na sociedade? Aumentando o espaço da cozinha. [Rs]

[AL 10] Do jeito que tá exposto aqui, isso não vai agregar valores a nós mulheres não. Porque assim a gente sai do nosso direito e invade o espaço do outro, quando mostramos o nosso corpo desse jeito, saindo nua nas ruas. Eu acho que devemos defender a nossa causa e isso é o que vai mostrar os nossos valores.

Pelas falas dos alunos, é possível perceber que os esteriótipos de “estar vestida” ou de “estar pelada” sustentam as crenças e por consequência o machismo. Ressalto que apenas a intervenção solitária desta pesquisa não é capaz de mudar a concepção machista e sexista de mais de trinta alunos em somente dez aulas. Além disso, o processo de conscientização crítica é longo e contínuo, pois, conforme Callow (2008), a própria dimensão crítica tem etapas e níveis que demandam tempo de ensino e aprendizagem e estratégias de leitura desenvolvidas pelos professores para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico.

Para finalizar esta aula, perguntei se eles se consideravam preconceituosos em relação à mulher, às minorias e aos movimentos sociais analisados (*Mujer Palabra* e Marcha das Vadias), apenas dois alunos (AL 19 e AL 22) se assumiram preconceituosos. No entanto, o aluno 19 disse que poderia mudar essa postura. Já a aluna 02 reforçou que o importante é respeitar toda e qualquer manifestação social, independentemente de se compactuar ou não com as estratégias reivindicatórias, como pode ser visto a seguir: “[AL 02] Professora, cada um tem sua maneira de se expressar. Se elas acham que vão resolver se expondo na rua é um direito delas, é uma decisão delas. O que acontece é que nem todos concordam, mas é importante protestar seja como for.”

Dessa forma, acredito que, nessa aula, apesar de algumas posturas ainda preconceituosas, foi plantada, no grupo de alunos, a “semente” para uma futura reflexão e, quiçá, uma transformação de pensamento. Nesse sentido, segundo Rojo (2012), a atuação da escola sobre os multiletramentos e a multimodalidade parte do dever de criar possibilidades práticas com o propósito de que os alunos se transformem em criadores de sentidos, sendo relevante e necessário que eles se posicionem criticamente para serem capazes de transformar

os discursos e as significações, seja na recepção ou na produção de textos multimodais. Na aula seguinte, os alunos refletiram sobre a relação entre os meios de comunicação e a ideologia.

4.1.6 Sexta aula

Na sexta aula, o tema tratado foi a relação entre o cinema, a mídia e os padrões culturais e ideológicos, objetivando possibilitar que os estudantes se posicionem criticamente a partir do texto multimodal “*El cine, nuestro maestro emocional*” (MARTIN, 2010, p. 115), que trata das influências que o cinema e outras instituições midiáticas causam nas práticas sociais. Este tema, além de usufruir da proposta do livro didático, instigou uma discussão sobre o momento político do país, pré-impeachment da presidenta Dilma Roussef, que foi marcado pela participação manipulatória dos meios de comunicação de massa, principalmente televisivos e impressos (jornais e revistas). A partir daí, os modos semióticos trabalhados foram a imagem estática e o texto escrito, presentes no texto acima citado do livro didático. Vale chamar atenção que o livro didático, mais uma vez, não apresenta questões sobre a compreensão leitora, tampouco acerca da interpretação multimodal crítica.

Em virtude do estado de greve, havia poucos alunos em sala de aula, bem como alguns estudantes tinham e têm autorização da escola e dos responsáveis para saírem mais cedo (ao término do 5º tempo, às 17h40min) devido à periculosidade no deslocamento para suas respectivas casas, enquanto outros participavam do ensaio da banda de música, que acontecia nas dependências da escola. Superando essas dificuldades, trabalhei com os alunos presentes o texto “*El cine, nuestro maestro emocional*” (Figura 15):

Figura 15 – Texto “El cine, nuestro maestro emocional”

capítulo 6

PARA LEER Y REFLEXIONAR

TEXTO COMPLEMENTARIO

El cine, nuestro maestro emocional

Desde su aparición, el cine ha transmitido patrones culturales, mitos y formas de comportamiento, pero también formas de seducir e incluso gestos y expresiones. Su influencia, hoy heredada por la televisión, es, simplemente, enorme.

Una tribu aborígen identificó a Rambo con su semidiós liberador

El antropólogo Michael Wood es autor de un divertido estudio acerca de los mitos de los kamula, aborígenes del desierto central de Australia. El legendario héroe de estas gentes resultó ser el protagonista de una película que algunos de ellos habían visto. El personaje en cuestión era un representante del tercer mundo que luchaba contra la jerarquía de los oficiales (todos blancos y, por lo tanto, colonizadores). Por lo que habían entendido de la historia, el actor era indígena como ellos y se rebelaba contra la opresión de su pueblo. Al final, utilizando la increíble resistencia física de los kamula y algunas de sus armas tradicionales, conseguía triunfar. Incluso lograba liberar a los presos, que eran casi todos aborígenes – algo que ocurre en Australia en la vida real. A la luz de la hoguera, los kamula que habían visto la película contaban las proezas de su héroe mítico. Eso les daba fuerzas para resistir a sus penalidades. Gran parte de los nativos australianos viven en la miseria y muchos han caído en adicciones desconocidas para su pueblo hace una década. Pero habían descubierto en el filme (que creían que narraba hechos reales) a su paladín. Por sus rasgos faciales habían deducido que el semidiós era también kamula, que estaba en otros lugares liberando a otros indígenas y que lo único que tenían que hacer era esperar a que viniera a salvar a su pueblo...

*Adaptado de <www.lavanguardia.es>.
Acceso el 13 de marzo de 2010.*



115

Fonte: Martin (2010, p. 115).

Em relação à dimensão afetiva, as reações foram de euforia, alegria, risos e admiração pela “beleza”, de acordo com a opinião das alunas. Já os alunos demonstraram e verbalizaram admiração pela força, pela “valentia” e pelos atributos físicos como a musculatura do personagem Rambo (soldado boina verde e ex-combatente da Guerra do Vietnã interpretado pelo ator Sylvester Stallone).

[AL 06] Só sei que ele é lindo.

[AL 12] De boca aberta, porque ele é muito bonito.

[AL 44] Impactante. Ele bem forte e de preto na chuva... São MASSA os filmes dele, professora!

[AL 02] É trá, trá, trá, trá, trá...

Acredito que houve, em linhas gerais, uma reação positiva em relação ao personagem representado, como pode ser constatado pelas expressões dos estudantes “é lindo” (AL 06), “é muito bonito” (AL 12), “impactante” (AL 44) e “massa” (AL 44). Além disso, a aluna 02 fez uma onomatopeia com o som da metralhadora, que se assemelha com a música “Metralhadora” da Banda Vingadoras, muito ouvida, cantada e dançada pela maioria dos alunos. O que mostra que a temática da violência, presente nos filmes do Rambo, é algo que faz parte das práticas sociais dos estudantes, às vezes, de forma mais séria, quando eles sofrem com a violência – infelizmente cotidiana – na capital cearense, ou quando veem com naturalidade e, ao mesmo tempo, banalidade a questão da violência urbana, servindo de hit carnavalesco. Assim, questões objetivas e subjetivas da imagem geram esses e outros tipos de reações por parte dos leitores/observadores (CALLOW, 2008; 2005).

Quando indaguei se eles se identificavam com a imagem, as respostas mostram, inicialmente, admiração e, de certa forma, idolatrando o personagem, que, segundo a aluna 10, “ele tá pronto pra guerra”, preparado para matar ou morrer. Esses sentimentos serão explorados mais adiante na dimensão crítica, a fim de que eles reflitam sobre suas percepções sobre a violência, a mídia e o cinema em suas práticas sociais.

Na dimensão composicional, os estudantes já foram, sem a minha intervenção, analisando os aspectos composicionais da imagem, o que, para mim, como professora-pesquisadora, configurou-se como um considerável progresso, dentro do desenvolvimento do letramento multimodal crítico deles. Na análise dos estudantes, eles perceberam que o personagem representado não construía vínculo com leitor/observador, pois ele estava virado de costas, conforme Kress e van Leeuwen (1996, 2006) e Callow (2008).

[AL 12] Ele não tá transmitindo nada diretamente, porque ele tá de costas [...] Ele tá sendo um ITEM DE CONTEMPLAÇÃO. Porque ele não olha pra gente, por isso não cria vínculo com a gente leitor. [...] Ele tem um ar de boçalidade.

[AL 44] Pois é... Ele não tá mostrando o rosto, não tá de frente.

[AL 40] Bem não me toque.

Sobre o que acontecia na imagem, de acordo com Callow (2008), aspectos como o que e como acontece na imagem, o cenário (contexto) da imagem, as cores, dentre outros aspectos devem fazer parte da análise e leitura multimodal/visual. Além disso, busquei sensibilizar a percepção dos alunos para as representações narrativas, que, pela GDV, constroem a experiência como um evento que se desencadeia no espaço e no tempo, ou melhor, retratam os participantes representados realizando ações sobre outros participantes ou

envolvidos em acontecimentos específicos. Assim, perguntei aos estudantes o que estava acontecendo na imagem e as respostas foram: “[AL 02] Ele acabou de matar alguém, porque ele tá com a roupa cheia de sangue; [AL 45] Ele veio de uma guerra.”

O fato de a roupa estar com sangue e Rambo ser um personagem já conhecido por participar de guerras e matar seus inimigos, ajudou na identificação dos aspectos composicionais, além de mostrar a importância dos conhecimentos prévios na compreensão da imagem. Quanto ao cenário, as respostas giraram em torno principalmente de dois lugares: o Brasil (tido, por eles, como um lugar perigoso) e a África (o continente para eles representa violência e desigualdade social), que em outras aulas também foram citados.

Em seguida, perguntei se a imagem era real (podendo representar o mundo como se fosse real, de modo natural, por exemplo, uma foto), simbólica (por meio de cores, tamanho ou atributos que identificariam um grupo ou uma categoria) ou abstrata (comum em contextos informativos ou na arte moderna), consoante a GDV, de Kress e van Leeuwen (1996, 2006). Fiz essa pergunta no intuito de dar caminho às reflexões: se essa imagem poderia fazer parte da realidade dos estudantes e da sociedade contemporânea brasileira e mundial. As respostas foram:

[AL 06] Real, tia.

[AL 12] Que ele é real, gente como a gente.

[AL 44] É real, mas é propaganda de filme. Do jeito que ele é, ele não é como a gente não. E não deve lutar como a gente. [Rs]

[AL 45] Só que o cenário não é real, porque é filme, mas a situação de guerra é real, porque pode acontecer.

Eles enfatizaram que se tratava de uma imagem real, no entanto, o item que mais os chamou atenção foi o fato de ele lutar e “guerrear”, diferentemente deles. Quanto ao cenário, o aluno 45 ressalta que a situação de guerra pode vir a acontecer, portanto, para ele, é real. Nesse sentido, para Walsh (2010), a imagem pode passar ideologias e conceitos por meio do *layout*, da composição (cor, tamanho, meio, ângulos) e das intenções do produtor do texto multimodal. Dessa forma, a cor preta da imagem, para o aluno 13, passa uma ideia de maldade. Já para a aluna 12, significa morte, o que pode ser observado nos filmes violentos do Rambo. Essas observações serviram e deram fundamentação para a dimensão crítica.

Na dimensão crítica, parti da premissa de que “as estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade, pelo contrário, elas produzem imagens da realidade, que estão ligadas aos interesses das instituições sociais nas quais as imagens circulam, são produzidas e lidas. Elas são ideológicas” (AQUINO; SOUZA, 2008, p. 34-35). Almejei dar ênfase à orientação da análise crítica da imagem ao aspecto ideológico, por isso

pedi para que eles analisassem criticamente a imagem em sua totalidade, os estudantes ressaltaram que a imagem passa a existência da guerra e que esta não deveria acontecer.

Como sugere Callow (2008), em sua proposta multimodal, os estudantes refletiram sobre a classe social do personagem Rambo. Eles ficaram em dúvida se o personagem era rico ou pobre, então a aluna 44 esclareceu que o ator é rico, mas o personagem não é. Dando continuidade à discussão, os alunos trouxeram à aula a realidade fortalezense de que, nas abordagens policiais, os pobres são estigmatizados e, muitas vezes, condenados antes mesmo do processo penal legal, enquanto os “ricos” ou pessoas que aparentam ser ricas não são presas nem são “suspeitas” de cometer crimes, conforme as passagens seguintes:

[AL 10] Isso envolve classe social, porque todo dia as pessoas que estão nas classes mais baixas da população morrem. A gente vive numa guerra constante. Vamos supor... Tia, chega a viatura se não for de família rica, mesmo que não esteja fazendo nada. Eles batem, fazem o que quiser. Chegar na Aldeota, pode ser quem for eles não fazem nada.

Ao perguntar se eles se sentiam influenciados pela imagem do Rambo, a aluna 10 disse com veemência que sentia “vontade de matar”, ou seja, os alunos ressaltaram que o filme passava violência e sentimentos negativos como vingança, por exemplo. Como disse a aluna 02 é uma verdadeira ideologia da violência, que foram citados por outras estudantes.

[AL 06] Mas eu acho que todo mundo, na sua vida sempre, ela pode ser boa, mais pura, a mais calma, vai ter um momento em que ela com certeza vai explodir, vai ficar revoltada. Tipo assim: se uma pessoa passar a mão em mim, eu tenho vontade de matar. Qualquer pessoa passa por isso na vida, porque não tem ninguém muito calmo assim... Todo mundo!

[AL 44] Até vendo um filme, às vezes você tem vontade de matar também junto com o personagem.

Com relação ainda à dimensão crítica, os alunos foram trazendo para a discussão, em sala de aula, outras mídias como a televisiva, especificamente com a Rede Globo de Televisão⁷⁸. A aluna 06 afirma que, todos os dias, as pessoas são influenciadas pelos programas da televisão e pelas notícias que passam nela, bem como a aluna 44 ressalta que as telenovelas criam uma dependência emocional, tornando-se um hábito na vida das pessoas. No entanto, uma das falas mais marcantes foi a da aluna 10, que relacionou a situação sociopolítica do país, no período *pré-impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ao papel da Rede Globo como “manipuladora” de opiniões, conforme a passagem seguinte:

⁷⁸ Rede Globo é uma rede de televisão brasileira fundada em 26 de abril de 1965 por Roberto Marinho, na cidade do Rio de Janeiro com base no site https://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_Globo (acesso em 18.jul.2016).

[AL 10] Tia, agora mesmo. A TV Globo tá fazendo uma LAVAGEM CEREBRAL nas pessoas. Isso mexe muito com as pessoas. Tem gente mudando de opinião, porque está vendo a Globo.

[AL 45] Porque antes era só a Zika, mas agora eu acho que já teve foi a cura da Zika e da microcefalia já, porque só se fala de política.

Com base nas falas das alunas 10 e 45, trago a reflexão de Charaudeau (2013) sobre o discurso das mídias, em especial o da televisão. Para o autor, as mídias têm uma finalidade ambígua, pois devem exercer a função de serviço em benefício da cidadania pela divulgação e socialização de informações, porém, ao mesmo tempo, são organismos dentro da lógica comercial, empresas numa economia de tipo liberal. Na condição de empresa, a televisão deve “seduzir” o expectador/consumidor, além de transmitir informações dos âmbitos público, político e civil, que nem sempre são isentas de posições ideológicas. Charaudeau (2013) ainda traz considerações sobre a televisão como um dispositivo visual (prefiro vê-la como dispositivo multimodal, em virtude do mix semiótico e da orquestração de significados que emerge dessa “mistura”), nos termos do autor:

A televisão é imagem e fala, fala e imagem. Não somente a imagem, como se diz algumas vezes quando se trata de denunciar seus efeitos manipuladores, mas imagem e fala numa solidariedade tal, que não se saberia dizer qual das duas depende a estruturação do sentido. É claro que cada uma dessas matérias significantes tem sua própria organização interna, constituindo um sistema semiológico próprio, cujo funcionamento discursivo constrói universos de sentidos particulares, podendo a imagem jogar mais com a representação do sensível, enquanto a palavra usa da evocação que passa pelo conceitual, cada uma gozando de certa autonomia em relação à outra (CHARAUDEAU, 2013, p. 109 – 110).

O *framework* proposto por Callow (2008) dá um norte de aspectos que podem ajudar no desenvolvimento da dimensão crítica, em relação ao letramento multimodal crítico, porém, essa digressão dos alunos foi muito benéfica e mostrou a inquietação deles em relação ao papel manipulador da mídia e como dissipador da “ideologia” da violência. As alunas 31 e 06 abordaram o papel da mídia televisiva, nos dias atuais, enquanto a aluna 12 aproveitou o ensejo e comentou sobre corrupção no Brasil, como pode ser lido nas falas seguintes:

[AL 31] Isso é coisa de abestado! Porque todo canal tem violência e manipula a gente. Esses programas aí 190, Rota 22, tudo tem violência e nem tão na Globo.

[AL 06] Quer queira, quer não, a pessoa vai ser influenciada de alguma forma pela televisão. Tem coisa boa e coisa ruim. É uma questão de escolha.

[AL 12] Professora, oh! Deixa eu dizer uma coisa. Olha assim, você está antenado nas coisas é muito bom. É bom, professora, mas enche o saco. Tem tanta coisa que é pra mostrar no jornal, aqui se prende só àquilo: Petrobrás, o governo Lula, o governo da Dilma, aí, vamos ver aí o babado, né. A corrupção começou num sei das quanta aí. Meu amigo, a corrupção começou desde mil e quinhentos quando aquele abençoado resolveu dizer que descobriu o Brasil, sendo que quem descobriu o Brasil foram os índios. E mais: a corrupção começou desde antes, porque vieram um bando de ladrão e trouxeram quem pra perdoar eles “um padre”. O que é que o padre vai fazer só amém e perdoar o pecado.

No momento em que a aluna 12 se colocou, todos pararam de conversar, prestaram atenção em suas palavras e, em seguida, aplaudiram-na, concordando com a sua opinião. Esse parar e ouvir a opinião do outro, respeitando, independentemente de concordar ou não, é um dos aspectos mais valorosos da criticidade e que representa um avanço no desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes. Antes da pesquisa, quando havia divergência de opiniões, o que se ouvia eram vaias e o que se via eram desrespeito e, às vezes, *bullying*. Penso também que o resgate histórico da aluna 12 fez com que os estudantes 06, 12, 15 e 19 refletissem sobre a corrupção no Brasil e o papel da mídia, em especial a aluna 06, que verbalizou que a Rede Globo era a melhor e a principal emissora televisiva do Brasil.

Neste instante, aproveitei para apresentar a pesquisa de Janks (2012), pois a autora analisa os efeitos da recontextualização da fotografia, tirada por Jodi Bieber, da afegã Bibi Aisha, mulher que teve seus olhos e suas orelhas cortados por haver fugido da casa do marido, onde sofria violência e abusos. O produtor da imagem, Bieber, ao tirar a foto, segundo Janks (2012), queria ressaltar a beleza da afegã e não colocá-la como vítima, apesar de acreditar que a mutilação é uma violação dos direitos da mulher. No entanto, na foto, a afegã se encontra posicionada olhando diretamente para o leitor/observador, que é sensibilizado para não vê-la simplesmente como vítima. Entretanto, Janks (2012) mostra que a capa da revista norte-americana *Time* utilizou a foto adicionando novos elementos escritos, pois almejava apresentá-la como vítima da barbárie do Afeganistão, passando indiretamente que os Estados Unidos seria o possível salvador para esta situação.

A autora, em seguida, apresenta o redesenho/*redesign* da foto exposta na internet por Jim Jonson, que atinge uma audiência maior, bem como o novo contexto muda o significado do original. Nessa mesma situação, a primeira versão da foto (a original), ao ser vendida para a revista *Time*, Jodi Bieber, a fotógrafa, perde o controle da mensagem, permitindo direta ou indiretamente a recontextualização feita pela revista, que promove uma mensagem anti-afegã. “[...] a compreensão do poder dos textos de formar identidades e construir conhecimento, talvez seja ainda mais preeminente em um mundo interligado e globalizado com cada vez mais complexas formas de produção, reprodução e divulgação de textos (JANKS, 2012, p. 156).⁷⁹ Além disso, há na capa da revista *Time* um discurso negativo sobre o Oriente como sendo autoritário, ameaçador e até demoníaco, conforme Janks (2012). Dessa forma, mostrei como a multimodalidade é importante para compreender fenômenos

⁷⁹ “[...] an understanding of the power of texts to shape identities and construct knowledge, is perhaps even more pressing in an interconnected globalised world with ever more complex forms of text production, re-production and dissemination” (JANKS, 2012, p. 156).

como o redesenho e a retextualização na construção de significados pelas mídias impressas e digitais. Assim, orientei-os que fossem além das aparências nas notícias, buscassem outras fontes de informações e questionassem o que estavam lendo e vendo nos meios de comunicação de massa. A seguir a capa da revista *Time* (Figura 16):

Figura 16 – Afegã Bibi Aisha e capa da *Time*



Fonte: Google Imagens⁸⁰

Depois deste exemplo, seis estudantes (ALs 06, 10, 12, 19, 44 e 45) discutiram, muito produtivamente, sobre a situação sociopolítica brasileira, especificamente sobre o processo de *impeachment* em curso no mês de março de 2016. Nesse contexto, os alunos expuseram suas incertezas, dúvidas e opiniões sobre o futuro do país. Nesse momento da aula, minha participação foi mínima, o que parece ser um amadurecimento da consciência crítica dos alunos e um considerável empoderamento social, já que eles se colocaram ativamente diante dos fatos. Isso deixa claro, conforme Callow (2008), que os estudantes estavam avançando dentro da dimensão crítica e buscando atingir uma reflexividade crítica. A conversa seguinte ilustra o nível de consciência crítica:

[AL 06] Eu quero me manter informada de tudo, eu assisto, mas eu apóio a Dilma. Eu sou exceção!

[AL 12] Tia, se acontecer o impeachment, aí a Dilma sai, vem o tal do Michel Temer. Aí se ele não for, aí vem o tal de... como é o nome dele?

[AL 19] Eduardo Cunha, LADRÃO!

[AL 12] Eduardo Cunha, depois vem o Renan Calheiros, Ave Maria, nem se fala.

[Irrit] [...] Ei, o impeachment não é saída. Falta pouco para o governo acabar, fazer nova eleição agora não vai adiantar de nada.

[AL 45] Quer dizer que se o povo não gostar do próximo presidente vai ficar fazendo impeachment? Os ricos fazendo protesto e tudo levando os cachorros e as domésticas para cuidar dos filhos. Não!

[AL 44] Fora que não tem nada contra ela. A Dilma é inocente!

⁸⁰Disponível em: <<https://goo.gl/NfGA2a>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

[AL 10] Hoje o pai de família pode ter um carro, ele pode viver numa condição financeira boa. E isso é que revolta eles, porque hoje as pessoas que moravam numa favela têm uma casa digna, móveis dignos, têm tudo digno. É isso que deixa eles horrorizados.

A aluna 10 toca no movimento social a favor do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. A referida aluna critica este movimento social, dizendo que se tratava de uma manifestação política da elite brasileira, que estava insatisfeita com um governo que priorizava a parcela mais pobre da população. Sobre os novos movimentos sociais no Brasil e no mundo, Santos (2013) discorre que novas práticas de mobilização social transcendem as reivindicações de necessidades básicas, propagando-se pelas redes sociais e pela Internet, englobando as mais variadas manifestações críticas como: movimento pacifista, ecológico, feminista, ocupação de casas, de creches e clínicas populares, dentre outras. Dessa forma, para o autor, há uma ampliação da cidadania cívica, política e social, o que, a meu ver, foi evidenciado pelos movimentos dos “coxinhas”, gente convencional e conservadora, em suma que segue a maioria, segundo Albuquerque (2013), e os “pão com mortadela”, terminologia que designa, de forma pejorativa o movimento contra o *impeachment* da presidenta Dilma.

As estudantes 06, 12 e 45 também fizeram reflexões sobre a educação pública e o movimento de greve dos professores estaduais, elas se colocaram a favor da greve em prol de melhorias nas condições de trabalho dos professores, no aumento salarial e na melhoria da educação pública. Além disso, as alunas abordaram o sistema de cotas em universidades públicas e do pouco investimento por parte do governo estadual em melhorar a qualidade do ensino em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio.

[AL 12] Eu sei que é uma coisa que eles não querem se preocupar nem tá nos primeiros planos deles pra se preocupar a EDUCAÇÃO no Brasil. Por quê? Porque eles querem pessoas que não saibam de nada, pessoas que se deixam levar por qualquer um que chega e diz “ah isso é melhor pra ti, faz isso”, aí a pessoa pega e faz. Eles não querem ninguém informado, não quer que a gente aprenda tudo que deve aprender, por isso que tá assim.

[AL 06] Também, professora, a universidade pública como tavam dizendo não é que é pública e que a gente não tem dinheiro. Tudo que está na universidade sai do nosso bolso, é pago por nós, pelos nossos impostos.

[AL 45] Estudar é um direito nosso, é direito da favela.

É válido mostrar a relação de identidade/identificação que a aluna 45 faz entre eles (alunos) e a favela, evidenciando a “voz” de uma classe menos favorecida que sente “na pele” a dificuldade de ingressar em uma universidade pública. Penso que é muito importante também a fala da estudante no que tange ao posicionamento de não se vitimizar, mas de se empoderar e se perceber como portadora de direitos. O elemento crítico implica a integração crítica de textos em termos de relações de poder, pedindo que as “vozes” silenciadas sejam

ouvidas, além de mostrar os interesses particulares dos textos, como eles são criados e distribuídos (CALLOW, 2005).

A discussão fluiu bastante e deu margem para uma reflexão crítica por parte dos estudantes, adentrando em um novo tema, as mudanças na programação infantil da televisão brasileira e na forma de educar as crianças no contexto contemporâneo brasileiro.

[AL 19] Que nem os desenhos. Esses meninos véi de hoje tão ficando tudo vagabundo, porque de manhã não tem mais desenho pra eles, não tem mais programação infantil. Num tem mais TV Globinho pra assistir, né.

[AL 32] Eu concordo com ele, porque não passa coisas mais para crianças. Só passa negócio de violência. Isso é errado!

[AL 45] A culpa também é dos pais que não ensinam nada pras crianças, num tão nem aí. O meu vizinho sabe cantar a música da metralhadora, mas não sabe as vogais. Sabe não, mas ele canta e dança TRÁ-TRÁ-TRÁ.

Os estudantes 19 e 32 relacionam as mudanças na programação dos principais canais de televisão brasileira e os índices de violência. Além disso, a aluna 45 acredita que a função social da família, em especial dos pais, deve ser revista e repensada, já que há uma constante transferência da responsabilidade pelos filhos, o que deixa, muitas vezes, as crianças em situação de negligência. Após o debate desse tema, a aluna 12 mencionou o aspecto político e criticou o descaso do governo do Estado do Ceará em relação à educação, elencando que a escola pública deixa a desejar em vários aspectos, dentre os quais ela destacou os problemas na infraestrutura das escolas públicas.

[AL 12] Faz vergonha. Faz muita vergonha você entrar, porque tem colégio público que tem uma estrutura boa. Aí, você entra aqui na escola. Essa escola era a mais requisitada. Aí você entra aqui tem uma goteira enorme na sua sala, uma lousa toda fofa. Com o resfriamento da parede, passa tudo pra lousa e o professor não consegue escrever, o cheiro de mofo. E assim, essa parada que tá dando, esse estado de greve, eu sei que é pro melhor da gente. É tipo assim:tem muito professor que não consegue dar o que quer, porque não tem estrutura. E o que tinha tão tirando. Os dois meses que eu passei em outra escola pública, tinha dia que não tinha papel pra prova, que não tinha piloto. Isso é TRISTE! [Com].

Por isso, seis alunos se mostravam a favor da greve dos professores e se colocavam à disposição para também reivindicar, participar das manifestações e até ocupar a escola. Enquanto somente uma aluna verbalizou ser contra a greve, mas esboçava respeito e apoio aos professores grevistas. Isso parece mostrar um considerável avanço na dimensão crítica dos alunos. A meu ver, essa foi uma das aulas mais produtivas, pois os alunos já seguiam o *framework* de Callow (2008), dentro da dimensão crítica, sem minha intervenção direta. Eles já estavam “lendo” para além dos elementos escritos e imagéticos. Na aula seguinte, o texto multimodal pode promover uma reflexão sobre a arte como instrumento de protesto.

4.1.7 Sétima aula

Nessa aula, discutimos sobre arte e levantamos debates políticos sobre o Brasil, a Espanha e outros países que sofreram com ditaduras militares no século passado. Não posso esconder o meu posicionamento político de levantar a temática do “golpe” à democracia (o *impeachment* da presidenta brasileira eleita por voto direto) que se desenhava, na época, no nosso país. Por esse motivo, vi, no texto “*Guernica*” (MARTIN, 2010, p. 94 - 95), a possibilidade de desenvolver e/ou aprimorar o letramento multimodal crítico por meio dos modos semióticos imagem estática e texto escrito.

É relevante mostrar que o livro didático, para esse texto multimodal, disponibilizou apenas duas questões: a primeira que pede para os estudantes identificarem alguns objetos e pessoas no quadro, o que foi muito proveitoso, já que serviu para aprimorar a competência de “ver/visualizar” atrelada ao “ler”, possibilitando o desenvolvimento do letramento multimodal dos estudantes; a segunda questão gira em torno de uma das principais mensagens do texto “o que fez que o quadro de Picasso se tornasse em um símbolo do século XX?”, essa questão promoveu o posicionamento crítico dos alunos. As duas questões do livro didático foram esmiuçadas e compreendidas dentro das dimensões do *Show me framework* de Callow (2008). Acredito que o livro didático poderia explorar mais do texto multimodal e dos modos semióticos envolvidos nele, a fim de desenvolver mais o letramento multimodal crítico dos alunos. Daí, a importância da postura didática do professor de suprir a carência do livro didático no que tange ao letramento multimodal crítico. O texto trabalhado, nessa aula, encontra-se nas figuras 17 e 18:

Figura 17 – Texto “Guernica” (1ª parte)

Arte

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO PRINCIPAL

1 Observa el cuadro y lee el texto:

Guernica

El lienzo mide ocho metros de largo y cerca de cuatro de alto. En el espacio representado, recinto interior y exterior se transfunden uno en otro. Los gestos de las figuras, ya sean personas o sean animales, empujan hacia los márgenes del cuadro, como si buscasen reventar el formato. Una desnuda bombilla arroja una fría luz aserrada.

PABLO PICASSO/DACS/PABLO PICASSO/VG BIL DK UNST/MUSEO NACIONAL DE ARTE REINA SOFIA, MADRID



Como si la luz eléctrica no alumbrase suficientemente, una mujer catapultada por la ventana abierta, con un largo brazo que domina todo el centro del lienzo, una lámpara de petróleo. Quiere iluminar el acaecer hasta en el último escondrijo del cuadro: el caballo relinchando herido; la cabeza inmóvil del toro, que se muestra, llamativamente levantada del cuerpo compacto, de perfil y, no obstante, con los dos ojos; incitada por el horror, una joven de nalgas desnudas pega un brinco; con los brazos levantados, cada mano atiesada, brama una mujer; y, claramente resaltado, el derribado jinete sostiene en su convulsionada mano derecha, que no puede o no quiere aflojar, una flor. La simultaneidad de todo el acaecer del cuadro obedece a una fuerza no visible, que procede de fuera, que golpea y muestra su efecto. Pero incluso allí donde el espacio exterior está señalado por una ventana cortada con forma de una lumbrera, esa fuerza no se da a conocer. El jinete caído del límite inferior del cuadro, las dos mujeres de la parte derecha e izquierda del lienzo claman al cielo. ¿Viene de allí la fuerza invisible?

94

Fonte: Martin (2010, p. 94).

Figura 18 – Texto “Guernica” (2ª parte)

capítulo 5

¿Qué ocurrió, qué hizo que este cuadro, pintado predominantemente en gris sobre gris, llegara a convertirse en el cuadro del siglo XX, válido todavía hoy y, de nuevo, ahora a la vista de los horrores de estos días? ¿Adónde han ido, dado que son sólo las víctimas las que dominan la escena, los autores? Todo grita: la luz eléctrica, las personas, el caballo. Al guardar sólo el toro un mutismo lleno de sentidos, acrecienta el alarido. Al cuadro podría dársele ese nombre si no se llamase ya *Guernica*.

La historia de Guernica

La pequeña ciudad Gernika está situada cerca del mar. El 26 de abril de 1937, fue bombardeada desde media tarde hasta entrada la noche. En oleadas, los aviones recién fabricados y de lo más moderno que podía ofrecer la técnica bélica antes de estallar la II Guerra Mundial arrojaron su carga: bombas incendiarias y bombas explosivas de hasta 500 kilos de peso. Se probaron aviones de combate. Bombardeo de espacios densamente habitados en riguroso estreno mundial. Aquel día, un lunes, era día de mercado y el centro de la ciudad estaba especialmente concurrido. Tras los primeros trallazos, caos y desbandada. Cuando apenas habían acabado de arrojar la carga de bombas, los tripulantes de los aviones acribillaron con ráfagas de metralleta a los que huían. De los cerca de 7 mil habitantes de Gernika, tras el ataque habían muerto 1 654 y 889 fueron heridos. Responsable del ataque terrorista fue la Legión Cóndor alemana, una unidad de élite.

Pero no fue el odio a los alemanes, ni la aversión contra el golpista general Franco, ni tampoco su manifiesta toma de partido a favor de la amenazada República: fue el espanto del pintor Picasso lo que se transformó en cuadro. No señaló enemigo alguno. En la compleja composición no se encuentra – ni aunque sea oculto – ni un solo símbolo fascista, ni tampoco referencia alguna a los autores alemanes. Únicamente las víctimas se convirtieron en objetivo del pintor. A su dolor, a su horror, a su alarido, les dio expresión por medio del arte para que el mundo viera y oyera. Pero el mundo no vio ni oyó.

Adaptado de Günter Grass, el 12 de marzo de 1991.
Extraído de <www.elpais.com>. Acceso el 20 de noviembre de 2008.

2 Identifica en el cuadro:

- una desnuda bombilla que arroja una fría luz aserrada;
- una mujer;
- un largo brazo;
- el caballo relinchando herido;
- la cabeza inmóvil del toro;
- una joven de nalgas desnudas;
- una flor.

3 Según el texto, ¿qué hizo que el cuadro de Picasso se convirtiera en símbolo del siglo XX?

95

Fonte: Martin (2010, p. 95).

Pude perceber que o texto multimodal não fazia parte das práticas sociais dos alunos pesquisados como ler/apreciar obras de arte. Além disso, pude constatar também que a obra de arte “*Guernica*”, representado no livro didático também não lhes agradou, de forma que as reações foram de susto e tristeza. Ademais, quando perguntei sobre os sentimentos dos estudantes em relação à imagem, eles mais descreveram a imagem (o que remete à metafunção representacional da GDV) do que propriamente expressaram seus sentimentos, e apenas duas alunas disseram que sentiram curiosidade em saber o que realmente o pintor do quadro quis representar. As principais reações estão expressas nos excertos a seguir:

[AL 44] Professora, eu não gosto muito de arte assim não. É meio sem nexo[...] Eu não gosto muito desse tipo de imagem, com essa criança assim. Entre essa e a da aula passada, se eu tivesse num museu, eu olharia pra outra. Eu não achei essa muito interessante.

[AL 39] É uma coisa meio desesperada. Tem umas pessoas aqui como se tivessem se afogando.

[AL 06] É... tristeza, pavor, sei lá... É muito escuro dá vontade de chorar. [Com]

[AL 27] Eu achei interessante a imagem, me deu curiosidade assim de saber o que o pintor quis passar aqui de verdade...

As expressões “eu não gosto muito de arte assim não”, “eu não gosto muito desse tipo de imagem” (AL 44), “é uma coisa meio desesperada” (AL 39), “é tristeza, pavor” (AL 06) evidenciam uma reação negativa, enquanto a frase “eu achei interessante a imagem, me deu curiosidade” (AL 27) já mostra um sentimento positivo em relação à imagem. As reações também se relacionam com o fato de os estudantes não conhecerem a obra nem o pintor Pablo Picasso, tampouco sobre a história do quadro, daí a curiosidade da estudante 27. Acredito que esse desconhecimento comprometeu um pouco a compreensão leitora multimodal deles e também a dimensão afetiva que foi construída.

Na dimensão composicional, a aluna 44 classificou a imagem como simbólica, pois, em seu ponto de vista, há os conceitos de morte e desespero. Sobre os participantes representados, percebi que os alunos sentiram dificuldade em identificar os participantes/personagens como animais ou seres humanos, o aluno 43 chegou a dizer que um dos participantes representados na imagem era o personagem Suricate Seboso⁸¹, enquanto a aluna 06 pensou que se tratavam de extra-terrestres. Apenas as alunas 44 e 33 perceberam que poderiam ser pessoas mortas, enquanto a aluna 27 identificou um pedido de socorro. Esse aspecto composicional é importante para que os alunos compreendam o que realmente o quadro de Picasso almejava mostrar e fazer com que as pessoas sentissem e refletissem. No entanto, percebo que esta dimensão ficou um pouco comprometida pela falta de conhecimentos sobre o pintor, sua obra e o contexto histórico-social da obra de arte. Nesse sentido, Dinelly (2016) esclarece que:

Atualmente o que se pode verificar nas escolas de ensino básico é um ensino de arte aquém do objetivo proposto e aprovado. Partindo do pressuposto de que a disciplina arte não é importante para o currículo escolar e ainda, que não é necessária formação específica de profissionais na área, pode-se afirmar que há uma displicência quanto ao ensino de arte no contexto educacional (p. 02).

⁸¹ O "Suricate Seboso" é uma página no facebook criada e administrada pelo cearense Diego Jovino. O perfil, na rede social, traz imagens de um suricato ou suricata, animal da África, em várias situações cotidianas do passado e do presente com expressões tipicamente cearenses e com muito humor, conforme informações do site: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2013/09/suricate-seboso-faz-sucesso-com-expressoes-cearenses-e-vira-negocio.html>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

Sobre o que Dinelly (2016) aborda em relação ao ensino de Arte no ensino básico, analiso, com tristeza, a “reforma” do Ensino Médio instituído por Medida Provisória⁸² em que as disciplinas de Arte e Educação Física deixam de fazer parte do currículo do Ensino Médio, enquanto o Espanhol como Língua Estrangeira será facultativo. Acredito que essa “reestruturação” só piorará a qualidade de ensino, ou seja, a carência de conhecimentos sobre Arte que já era visível, inclusive nessa pesquisa, será ainda pior para as próximas gerações.

Voltando para a análise, os estudantes mais descreviam a imagem do que analisavam os aspectos composicionais presentes. Isso demandou mais de mim, pesquisadora, para instigar a visualização e observação de certos aspectos composicionais. Diante da dificuldade dos alunos, orientei que eles analisassem os vetores presentes na imagem, para isso fiz uma breve retrospectiva teórica. Daí, as respostas deles faziam menção ao olhar direto do participante representado para o leitor/observador criando uma demanda, convidando-nos para uma interação imaginária (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006), que pode ser negativa ou positiva dependendo da expressão facial e dos gestos dos participantes representados (FERNANDES; ALMEIDA, 2008). Dessa forma, os alunos perceberam que o pintor pretendeu passar sentimentos de morte, desespero e tristeza, principalmente por meio dos personagens que direcionavam olhos, boca (como se fossem gritos) e braços para os leitores, conforme as passagens seguintes:

[AL 39] Tem um que quer chamar realmente a atenção da gente, como se fosse um “me ajuda” com os braços pra cima, sei lá...

[AL 12] Tem quatro pessoas mortas olhando pra gente, querendo passar isso, morte e sofrimento. E tem o toro que também passa tristeza, ele não passa força. São cinco, no total, que olham pra gente. O resto olha sei lá pra onde... talvez estejam olhando pros mortos, contemplando a morte, num sei...

[AL 44] Então, tia, a gente pode dizer que são cinco criando vínculo com a gente e três como item de...

[AL 12] Item de contemplação, porque não olha pra gente.

As alunas 44 e 12 observaram alguns participantes representados como objeto do olhar daquele que o observa como elementos de informação ou item de contemplação, de forma impessoal, por isso não criando vínculo com o leitor/observador (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Em relação às cores da imagem, há predominância de tons escuros, como cinza e preto, que, para os estudantes, indicam a morte ou uma grande tragédia. A saliência é importante ser analisada, de acordo com Callow (2008), pois por ela o leitor/observador analisa a importância hierárquica que um ou mais elementos adquirem numa imagem. Essa importância é adquirida através de cores, tamanho, contraste, nitidez, brilho,

⁸²Informação disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/governo-envia-mp-com-reforma-do-ensino-medio-e-propoe-ampliar-educacao>>. Acesso em: 23 set. 2016.

perspectiva e sobreposição. Os alunos identificaram as vítimas como elementos de saliência. Dessa forma, percebi que a saliência, por meio das palavras dos estudantes, era o que mais os tocava e chamava sua atenção.

Acreditei que os estudantes iriam desenvolver bastante não só esta dimensão do letramento multimodal crítico, como também as outras duas, no entanto, o desconhecimento sobre regimes ditatoriais no Brasil e no mundo se configurou, infelizmente, como um entrave para que eles se posicionassem mais criticamente diante do texto. Diante dessa realidade, utilizei muito tempo da aula para explicar assuntos como: características dos regimes ditatoriais; Ditadura Militar no Brasil (1964-1985); movimentos de redemocratização⁸³; Franquismo⁸⁴, regime político ditatorial da Espanha (1939-1976); Guerra Civil Espanhola (1936-1939); Cubismo (movimento artístico vanguardista europeu, que surgiu no começo do século XX e se caracterizava pela utilização de formas geométricas para retratar a natureza); e pintor cubista espanhol Pablo Picasso. Friso que, a partir dessa aula, pude perceber que a falta de conhecimentos de história, arte e cultura dificultou muito a compreensão do texto escrito e imagético (a obra de arte em si), pois acabei tendo que me colocar mais na aula e os alunos, por consequência, participaram menos. Dessa maneira, comprovei a ideia de texto como evento sociocognitivo em que convergem conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais (cf. KOCH, 2004).

Em contrapartida, considero que essa aula serviu para despertar neles a curiosidade sobre história e arte, bem como a relação delas com a linguagem e com a multimodalidade, inclusive, na aula seguinte, uma das alunas disse que, por coincidência, a obra de arte estava na prova de Português I e que os alunos se saíram bem na prova, pois conheceram a obra de arte e o contexto sócio-histórico dela por meio desta pesquisa. Enfim, durante a aula de Espanhol, talvez eles não tenham desenvolvido muito a dimensão crítica, porém, tiveram acesso a conhecimentos que até então lhes eram alheios.

Acerca de como eles interpretavam a obra de arte, os alunos 37 e 14 reforçaram que parecia que o ser humano estava sendo tratado de forma desumana, como se fosse animais, enfatizando o sofrimento. Isso pode ser evidenciado pelas falas abaixo:

⁸³ Quando falei sobre o movimento de redemocratização, aproveitei para explicar como eram as manifestações políticas contrárias à ditadura e citei o nome da presidente eleita Dilma Rousseff, que na época do Regime Militar brasileiro foi militante ativa, sendo por esse motivo torturada e perseguida.

⁸⁴ Sobre o Franquismo, sugeri que os alunos assistissem ao filme “*La lengua de las mariposas*” de Manuel Rivas, que trata deste período histórico-político da Espanha. Infelizmente, por conta da pequena carga horária que a Língua Espanhola tem na escola, não pude passar para e discutir em sala de aula.

[AL 37] O animal na pele do ser humano e o homem na pele do animal. É porque esse homem aqui no canto parece um porco morrendo. Esse animal aqui já parece uma pessoa olhando alguma coisa.

[AL 14] Sofrimento, muito sofrimento.

Era notável que eles tinham dificuldade para compreender o quadro “*Guernica*”, cuja interpretação ficou mais acessível após a leitura do texto escrito que, para a maioria dos alunos, era mais fácil de entender. Nesse sentido, trago a reflexão de Kress e van Leeuwen (1996) que frisa que os modos de comunicação escrito e imagético podem não ter o mesmo direcionamento semântico, visto que uma mensagem sendo expressa na linguagem visual nem sempre comunica os mesmos significados quando expressa pelo modo escrito e vice-versa. Depois da leitura do texto escrito, um dos alunos (AL 14) se manifestou para comentar sobre os participantes representados na seguinte frase: “[AL 14] O pessoal pedindo a Deus o fim da guerra.”

O estudante 24, após saber do contexto sócio-histórico da obra de arte trouxe reflexões sobre o ataque terrorista ocorrido em Bruxelas (capital da Bélgica), no dia 22 de março de 2016, enquanto o aluno 43 comentou sobre a violência urbana em São Paulo, por conta de uma onda de assaltos, na capital paulista, no mesmo período. As referidas temáticas estavam em evidência no mês de março, período da coleta de dados da pesquisa, e os sensibilizou emocionalmente, fazendo com que estes alunos relacionassem ao massacre de *Guernica*, na Espanha. Nesse sentido, Jordão (2015) afirma que a criticidade acontece na reflexividade diante dos procedimentos de construção e atribuição de sentidos utilizados por si mesmo e pelos outros, o que foi observado durante esta aula e vivenciado pelos alunos ao longo destas sete aulas analisadas até aqui, em que eles aprendem consigo mesmos e com os outros por meio das hipóteses, das dúvidas e dos esclarecimentos dentro do processo de aprendizagem. Na aula seguinte, dei continuidade à discussão com os alunos sobre a temática da arte atrelada aos conceitos de beleza e literatura.

4.1.8 Oitava aula

Nessa aula, como percebi que eles se sentiram instigados (talvez intrigados) com a arte e seu “poder” de passar muitos significados, inclusive político-sociais, sensibilizei uma reflexão crítica sobre a relação entre literatura, arte e beleza por meio do texto “*La belleza, el arte, la literatura*” (MARTIN, 2010, p. 132). Também escolhi este tema para elencar questões sobre a literatura e, de modo indireto, trabalhar o letramento literário crítico dos alunos por meio da multimodalidade, especificamente pelos modos semióticos imagem e

texto escrito. Vale salientar que no livro didático não constam questões de compreensão leitora acerca do texto da Figura 19, a seguir.

Figura 19 – Texto “La belleza, el arte, la literatura”

La literatura y la música

TEXTO COMPLEMENTARIO

PARA LEER Y REFLEXIONAR

La belleza, el arte, la literatura

Las necesidades humanas no se limitan al consumo de cosas “útiles”: somos también “consumidores de belleza”. Necesitamos disfrutar, por ejemplo, de paisajes hermosos, de rostros bellos... Son bellezas naturales. Pero junto a la belleza natural, hay también objetos bellos creados por el hombre.

Llamamos arte a la producción de obras bellas, utilizando materiales diversos: colores, mármol, sonidos, lenguaje...

Tal producción da vida a “criaturas” antes inexistentes: la *Venus de Milo*, El Escorial, *Las meninas*, la *Novena sinfonía*, el *Quijote*. Por eso llamamos creación artística a la actividad que da origen a las obras artísticas. Y una de las manifestaciones de tal actividad es la creación literaria.

En efecto, el “material” que el hombre tiene más a mano para crear belleza es el lenguaje. El lenguaje, como bien sabemos, satisface ante todo nuestra necesidad de comunicación. Pero – insistimos – eso no nos basta: necesitamos también belleza. Por eso existe la literatura.

Una obra literaria posee siempre un contenido (lo que dice) y una forma (cómo lo dice, utilizando el lenguaje de una manera determinada).

Esto ocurre en todos los mensajes (en una conversación, por ejemplo, o en una carta). Pero lo peculiar del mensaje literario, de la obra, es que, en ella, forma y contenido son solidarios, no se pueden separar.

Quiere esto decir que si cambiamos la forma (el modo de decir las cosas) de una obra, aunque se mantenga el contenido, resultará profundamente alterada (será “otra obra”) o quedará destruida.

Esto no ocurre en una conversación o una carta: podemos expresarnos de modos muy diferentes para decir lo mismo, y el mensaje sigue siendo válido.

Conviene retener la idea de que, en la obra literaria, forma y contenido son tan inseparables como la cara y la cruz de una moneda, o el haz y el envés de una hoja.

F. Lázaro y V. Tusón, *Literatura española 2*, Madrid, Anaya, 2003.

JANUSZ KAPUSTA/GETTY IMAGES



Fonte: Martin (2010, p. 132).

O letramento literário crítico, segundo Cosson (2014), parte do prisma de que a literatura ocupa um lugar especial em relação à língua(gem), pois a literatura é capaz de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p. 17). Percebo que a

citada materialidade que o autor coloca se relaciona bem com as teorias de Multimodalidade, em virtude dos vários recursos e modos semióticos que podem ser trabalhados por meio da literatura. Além disso, para Pinheiro e Araújo (2016), o letramento, em sala de aula, desenvolvido a partir de textos literários, proporciona uma forma muito benéfica e proveitosa de inserção no mundo da escrita e da leitura, em especial no que tange à Multimodalidade e ao desenvolvimento do letramento multimodal crítico, uma vez que os estudantes podem representar e ressignificar as histórias literárias por meio da construção e da criação de textos imagéticos, utilização de fantoches para a contação de histórias, dramatização feita pelos próprios alunos (emprego dos modos semióticos sonoro, tátil, gestual e visual, o que melhora, consideravelmente, as competências comunicativas dos discentes).

Partindo para a análise da dimensão afetiva, os estudantes demonstraram sentimentos negativos como tristeza, solidão e desespero em relação a um possível abandono do lar e ao término de um relacionamento amoroso presente na imagem. A aluna 29 e o aluno 43 relacionaram esses rompimentos afetivos, – isso à música do cantor baiano Pablo⁸⁵ – o que mostra uma reação afetiva. Os alunos relacionam a imagem às suas práticas sociais no que tange aos “insucessos” amorosos, quando os estudantes relacionaram a imagem à “sofrência” musical, um dos alunos (AL 22) chegou a cantar a música “Porque homem não chora” do cantor Pablo. No entanto, percebi que, mais uma vez, eles tiveram dificuldade para expressar seus sentimentos em relação à imagem. Noto que os estudantes se detiveram ainda à descrição da imagem (metafunção representacional da GDV) e até tentaram criar um enredo para a história.

[AL 10] Não. Num, como se tivesse assim... O passado dele, como o pessoal disse que parece que é rabisco. Eu acho que é muito triste, eu ficaria com vontade de ir embora.

[AL 29] Eu sinto tristeza. [...] Acho que é símbolo da música do Pablo.

[AL 01] Passa um ar de solidão.

[AL 06] É feio.

[AL 43] Ele tá expressando um sentimento de indiferença [...] Essa imagem é desespero. [...] Sofrência.

[AL 29] Eu acho que essa imagem... ela desperta algo nas pessoas que tipo as pessoas já sentiram, tipo se ela for uma pessoa alegre ela vai estabelecer alegria e vai ver completamente distorcido do que a gente está vendo. Vai depender do estado que a pessoa está. Se for uma pessoa triste, nesse baixo astral, ela vai pensar ó ele tá indo embora, ele tá sentindo um vazio. Se for uma pessoa alegre, é tipo assim: ah, ele tá indo viajar.

⁸⁵ O cantor e compositor baiano Pablo, cujo nome verdadeiro é Agenor Apolinário dos Santos Neto, é um dos precursores do ritmo “arrocha” e “brega romântico”, que ficou conhecido também por “sofrência”, em virtude das letras fazerem menção a sofrimentos e decepções amorosas. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Pablo_\(cantor\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pablo_(cantor))>. Acesso em: 05 ago. 2016.

Pelas falas dos participantes, como “é muito triste” (AL 10), “eu sinto tristeza” (AL 29), “passa um ar de solidão” (AL 01), “é feio” (AL 06), “sentimento de indiferença” (AL 43). É notório que os estudantes têm uma reação negativa relacionada a imagem. Apesar da dificuldade de falar dos seus sentimentos, os estudantes se empolgaram ao imaginar uma situação de término de namoro do personagem representado. Para Callow (2008), os significados interpessoais, em que as relações são construídas entre o leitor/observador e o que está sendo visto, usam recursos como os ângulos alto e baixo, as cores, as distâncias e enquadramentos do(s) personagem(ns) representado(s). Por isso, os alunos sentiram, de imediato, emoções negativas, já que o participante representado não tinha rosto, portanto, não construía vínculo com os leitores/observadores.

Com base em Callow (2008), enfatizei para os estudantes que, nos significados organizacionais, as escolhas de *layout* e de composição influenciam nas mensagens que a imagem pode passar. Daí, os discentes identificaram o cenário como cartas de solidão e como os pensamentos do personagem representado, já a aluna 29 disse que poderia ser o deserto do Saara, enquanto a estudante 03 verbalizou que o cenário seria um livro de literatura. É interessante frisar a opinião da aluna 29 que aborda a liberdade do leitor de (re)criar o cenário da imagem de acordo com o seu ponto de vista particular. Percebi que apenas a aluna 03 fez uma ligação sutil com o título do texto, tocando na possibilidade de o cenário estar vinculado à literatura. Já a aluna 10 coloca que a paisagem/cenário da imagem pode expressar os sentimentos do participante representado, já que o mesmo está desprovido de expressão facial – isso feito propositalmente pelo autor – a fim de passar sentido para os leitores, conforme a aluna 44. Para os estudantes, a ausência de boca, olhos e nariz do personagem representado denota que não haverá vínculo afetivo entre o participante representado e o leitor. Os estudantes colocaram que o participante representado se coloca como objeto de contemplação, já que não tem elementos que criem vínculo com os leitores/observadores, seguindo assim os preceitos da GDV. Assim, para os discentes, a paisagem como um todo cria mais vínculo com eles.

Sobre as cores, os estudantes enfatizam que predominam as mais fechadas que passam um ar de negatividade e depressão. Ao observarem a carta ou os “rabiscos” escritos nela (sic), os alunos fizeram uma relação com o título do texto escrito e relacionaram às obras literárias, bem como eles disseram que parecia letra de médico. As falas estão em evidência a seguir:

[AL 10] São rabiscos.

[AL 44] Palavras escritas.

[AL 29] Letra de médico.

[AL 43] Isso é um garrancho.

[AL 10] Isso deve ser alguma coisa de obra literária, formas inesperadas.

Sobre a saliência, seguindo o *framework* de Callow (2008), os estudantes identificaram como elementos de destaque na imagem: as malas, devido ao tamanho e a face do personagem representado, possivelmente, em virtude de ser diferente e pequeno em relação ao restante do corpo. Contudo, discordo deles, pois acredito que o corpo e as malas estão em saliência. Penso que, nessa aula, eles melhoraram um pouco mais a percepção sobre a dimensão composicional, uma vez que os estudantes já conseguiam relacionar os elementos composicionais da imagem com um dos elementos salientes do texto escrito, no caso o título. Além dessa percepção de saliência, os alunos expuseram que as palavras expostas na imagem como “rabiscos” poderiam ser relatos intimistas ou “desabafos” do personagem representado.

Almeida (2011) e Kress e van Leeuwen (2006) reforçam que a imagem é carregada de sentidos assim como um texto escrito, devido às escolhas lexicais (cores, saturação, nitidez), às sintáticas (linhas, padrões, tamanhos e formas), às semânticas (objetos representados de forma explícita ou sugerida), às pragmáticas (inteligibilidades da imagem, utilidade e função). Assim, a estudante 10 tocou na questão de o autor/produtor do texto e suas possíveis intencionalidades ao construir a imagem, além das intenções e propostas dos produtores do livro didático de juntar aquela imagem específica ao texto escrito.

[AL 10] Nesse caso aqui, o texto ajudou mais. Por causa que a gente teve é... uma interpretação totalmente diferente, que quando a gente lê o texto a gente vê que o que o autor quis passar pra gente não foi é... o que a gente tava falando, era outra coisa. Que era sobre a arte e a literatura.

Em virtude de o texto multimodal tratar da “beleza” e da riqueza simbólica existentes na arte e na literatura, considero relevante o conceito de Aragão (2013) de competência literária (que, para mim, pode ser vinculado ao conceito de multimodalidade e letramento multimodal crítico) como:

[...] o conjunto de todos os saberes necessários para chegar a conseguir visualizar toda la imagen: desde os que se referem à natureza mesma do ‘texto’, ‘gênero’ e ‘código’ em questão; passando por aqueles da parte operacional, sobre como se monta ou ‘decodifica’ um quebra-cabeças qualquer e as estratégias para fazê-lo; e ademais de todas as experiências de ‘leitura’ prévias sobre o tema do quebra-cabeças que intervém para que se entenda e se desfrute da sua composição, estabelecendo comparações com imagens que guardem com aquela uma relação direta ou indireta (ARAGÃO, 2013, p. 126)⁸⁶.

⁸⁶ No original, tem-se “[...] el conjunto de todos los saberes necesarios para llegar a conseguir visualizar toda la imagen: desde los que se refieren a la naturaleza misma del ‘texto’, ‘género’ y ‘código’ en cuestión; pasando por aquellos de la parte operacional, sobre cómo se monta o ‘descodifica’ un rompecabezas cualquiera y las estrategias para hacerlo; y además todas las experiencias de ‘lectura’ previas sobre el tema del rompecabezas

Assim, textos multimodais literários e obras de arte necessitam de conhecimentos e leituras prévias, a fim de que os leitores percebam os vários sentidos que os textos podem proporcionar. Apesar de o texto “*La belleza, el arte, la literatura*” (MARTIN, 2010, p. 132) não ser exatamente um texto literário, acredito que ele pôde instigar reflexões acerca da literatura e da arte, sensibilizando, possivelmente, os estudantes pesquisados a mostrarem interesse em literatura e arte, o que levaria também a instigar o desenvolvimento do letramento literário.

Sobre as possíveis mensagens da imagem do texto multimodal, os estudantes fizeram as seguintes interpretações sobre o personagem representado, relacionando a dimensão composicional à crítica:

[AL 02] Pode ser o leitor.

[AL 03] O autor.

[AL 10] Ô tia! Eu acho que assim... pode até não fazer muito sentido, mas a gente não é aparência, classe social, mas todo mundo tem recordações boas e ruins.

Dessa forma, para os estudantes, o participante representado pode ser o leitor, o autor ou mesmo um determinado segmento social. Por isso, os alunos 29 e 43 especularam que poderia ser uma pessoa rica que rouba dinheiro dos mais pobres ou ainda um político corrupto, o último que faz parte, infelizmente, das notícias jornalísticas do primeiro semestre de 2016. Por esse motivo, alguns alunos viram, no participante representado, a personificação da corrupção.

[AL 29] A questão social é que ele tá lá em Brasília e tá roubando o dinheiro dentro dessa mala.

[AL 43] Ele tá fugindo da operação Lava-Jato.

[AL 29] Ele é amigo do Lula.

[AL 29] Porque se fosse pobre ia usar uma blusa da Pena, um chapéu de veludo e kenner.

Em contrapartida, a aluna 12 já percebe que as malas podem representar pensamentos e experiências de vida, conforme a passagem seguinte: “[AL 12] Nessas malas pode ter tanto coisas boas quanto ruins, porque num tem uma coisa que você passe e tananan apague, sempre vai coisa boa e ruim de cada coisa que você passou na vida.”

Em meio às interpretações, o participante representado na imagem e as malas se tornaram alvo de análises críticas por parte dos estudantes, que elencaram vários pontos de vista. A aluna 12 adentrou mais detalhadamente no âmbito simbólico das malas como meio de carregar experiências de vida, já os estudantes 29 e 43 fizeram menção a acontecimentos políticos do contexto brasileiro contemporâneo. Esse posicionamento revela, segundo Serafini

que intervienen para que se entienda y se disfrute de su composición, estableciendo comparaciones con imágenes que guarden con aquella una relación directa o indirecta” (ARAGÃO, 2013, p. 126).

(2010) e Predebom (2015), que as práticas de letramento multimodal requerem dos alunos desde a identificação de elementos na imagem, passando por níveis de interpretação sobre o processo de produção de sentido, até uma análise crítica sob a luz de concepções sociais, culturais e políticas, a fim de compreender os posicionamentos ideológicos promovidos pelos textos na sua multimodalidade.

Em continuidade à discussão, a aluna 29 mencionou que assim como uma obra literária desperta a curiosidade do leitor, quando a mesma obra é transmutada⁸⁷ para filme, peça teatral ou telenovela, quem leu a obra original fica “curioso” para “ver” o que estava escrito no livro na forma dinâmica da imagem em movimento. A aluna 10 citou como exemplo disso o filme “Cinquenta tons de cinza”⁸⁸. Sobre forma e conteúdo das obras literárias e artísticas, assunto tratado no texto do livro didático, aproveitei para apresentar a eles a releitura feita da obra original de *Don Quijote*, de Miguel de Cervantes Saavedra, pelo cearense Klévisson Viana no formato de literatura de cordel, sob o título “As aventuras de Dom Quixote em versos de cordel”. A aluna 10 disse que conhecia a obra de cordel e que viu o autor em um programa de televisão. A partir desse comentário, a referida estudante expôs sua interpretação sobre o texto multimodal trabalhado, enfatizando que o autor do texto quis dar ênfase à beleza das obras literárias, em detrimento da beleza divulgada pela mídia. Acredito que essa aula proporcionou aos estudantes o conhecimento sobre obras como a *Venus de Milo*, uma estátua da Grécia Antiga; o mosteiro espanhol *El Escorial*; *Las meninas*, um quadro de Diogo Velazquez; *La novena sinfonia* de Beethoven; *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes (uma das principais obras da literatura da Espanha). Vale frisar que as referidas obras eram desconhecidas para a maioria dos estudantes, o que os fez chegar às seguintes conclusões:

[AL 10] Ele quis retratar outro tipo de beleza aqui, a beleza da linguagem, a beleza dos materiais, pra gente não ficar preso só na beleza da fisionomia do personagem. Quando você vê um ator bonito, você vai focar em quê? [...]Você não vai interpretar o que tá por fora, ele quer que a gente veja outras coisas: que há outro tipo de beleza que a gente não observa no nosso dia a dia.

[AL 03] A imagem não mostra essa beleza que é vendida na televisão.

Sobre a multimodalidade e a relação entre os modos escrito e imagético, Predebom (2015) e Callow (2008) ressaltam que são ações do letramento multimodal crítico:

⁸⁷ “[...] Para o ato de traduzir, a transmutação é a tradução intermídia por excelência, uma vez que as duas outras modalidades, a tradução intralingual ou reformulação (rewording) e a tradução interlingual ou ‘tradução propriamente dita’ acontecem respectivamente, dentro de uma mesma língua ou entre línguas” (SILVA, 2013, p. 151).

⁸⁸ O livro “Cinquenta tons de cinza” foi escrito por Erika L. James, publicado em 2011, mas em 2015 foi transmutado para o filme de mesmo nome com direção de Sam Taylor Johnson. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fifty_Shades_of_Grey>. Acesso em: 05 ago. 2016.

conhecer, selecionar, combinar e analisar de maneira situada e crítica os diversos recursos semióticos. Dessa forma, para os alunos o modo escrito os ajudou mais na compreensão do conjunto multimodal. No entanto, a aluna 44 verbalizou que um modo “enriquecia” o outro, ou seja, a imagem e as palavras escritas, dentro de suas *affordances*, reconstruíam os significados do texto multimodal como um todo. Na aula seguinte, trabalhei com os alunos um tema cultural, as touradas espanholas e o contraste entre a cultura e a violência presentes nas touradas.

4.1.9 Nona aula

Utilizei os seguintes modos semióticos nessa aula: traje típico espanhol (fui vestida de espanhola⁸⁹ com o intuito de que os alunos se sentissem mais próximos da cultura da Espanha e dos países hispano-falantes), imagem estática do livro didático e dos slides, texto escrito do livro e dos slides, e imagem em movimento (vídeo do *youtube*⁹⁰) extraída da Internet sobre touradas. Esta aula causou muita “empolgação” não somente nos alunos pesquisados como em toda a escola, incluindo professores que, por mais que explicássemos a verdadeira intenção do visual típico, elogiavam a “atitude” docente, argumentando que era inovador e motivador. Defendo que a multimodalidade deve estar presente também nas vestes do professor, em sua prática docente, desde que seja de forma contextualizada, já que os alunos nos observam e nos leem\veem.

Quanto ao livro didático, sobre o texto “*El matador*” (MARTIN, 2010, p. 65 - 66), há apenas uma questão com três itens. Destes, os dois primeiros possibilitam a compreensão leitora, enquanto o último item explora o conteúdo gramatical. Os itens de interpretação textual foram contemplados, mais minuciosamente, pelas perguntas que elaborei a partir do *Show me framework* de Callow (2008). A seguir, o texto “*El matador*” (Figuras 20 e 21) utilizado nessa aula:

⁸⁹ Esclareço que tentei encontrar um traje de toureiro(a), porém não consegui encontrar nas lojas de venda e aluguel de fantasias em Fortaleza-CE. A minha imagem com o traje típico se encontra nos apêndices.

⁹⁰ Vídeo “*Indulto de José Maria Manzanares 30-abril-2011 al toro ‘arrojado’*”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rSur04n1Cpo>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Figura 20 – Texto “El matador” (1ª parte)

capítulo 4

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO PRINCIPAL

7 Lee el poema:

El matador

- Yo soy el matador.
- Yo soy el toro.
- Vengo a matarte.
- Inténtalo, si puedes.
- Me luciré contigo.
- Inténtalo, si puedes.
- Has sido noble en toda la corrida.
- Has toreado bien hasta ahora. Veremos...
- Serás mi gloria de esta tarde. Vamos.
- He dicho que “veremos”.
- Oye el silencio de la plaza. Espera.
- Un silencio de muerte.
- Morirás entre palmas y pañuelos.
- ¿Sabes tú, matador, si eso me gusta?
- El toro muere peleando. Cuádrate.
- Y el matador, a veces.
- ¿Cómo dices?
- Que el matador, a veces, también muere.
- Silencio. ¡Vamos, toro! No me hables.
- El condenado a muerte puede hacerlo.
- La plaza se impacienta.
- Extiende el trapo.
- ¡Eh, toro! ¿Qué te pasa? ¿No me embistes?
- Con una condición: quiero música. Pidela.
- Ya comenzó. ¿No escuchas? ¡Pronto! Arráncate.
- ¿Qué es eso? No conozco.
- Un pasodoble. El mío.
- Tú eres mi matador. ¿Cómo te llamas?
- Antonio Lucas, “El Talabartero”.
- Mi matador. Mi nombre es “Poca-pena”.
- Ya lo sé. ¡Pero vamos! ¡Aquí, toro!
- Pienso una cosa, ¿sabes?
- Dila pronto. Ya el público protesta.
- Si te enfadas, me callo. No la digo.
- El público no aguarda. Grita, ruge.
- El público qué sabe. Si grita, no me muevo.
- Serás el deshonor de la corrida.
- No me importa. Me llamo “Poca-pena”.
- Te echarán al corral por manso. Ya eres bruto.
- ¿Manso yo? ¿“Poca-pena”? Bien me has visto.




FLAVIO MARANHÃO DA EDITORA

65

Fonte: Martin (2010, p. 65).

Figura 21 – Texto “El matador” (2ª parte)

¿Manda quien puede, obedece quien quiere?

— ¡Hijo de mala madre! ¡Toma! ¡Embiste!
 — ¿Una patada a mí? Verás ahora.
 — ¡Toro cobarde! ¡Toro traicionero!
 — Vas volando hasta el último tendido.
 Ya no tienes muleta.
 Ya no tienes espada.
 Ya te tengo a mis pies, doblado, de rodillas.
 ¡Eh, matador, embiste! Eres el toro.
 Hazlo alegre y con arte.
 Como animal de casta y de los bravos.
 Un nuevo pasodoble. ¡Presidente!
 Baja el testuz, no embistas a las nubes.
 Pásame tus agujas a la altura
 Del corazón. Quiero ceñirme tanto,
 Que toro y matador parezcan uno.
 — Un momento, un momento, “Poca-pena”.
 — No hay momento. Perfilate.
 Vas a morirte de mi misma muerte.
 Vas a sentir tu espada hasta la empuñadura.
 Vas a morder la arena sin puntilla.
 No es lo mismo ser toro que torero.
 ¡Qué gran faena! ¡Olé, grita la plaza!
 Vuelta al ruedo. ¡El delirio! Las orejas,
 Las medias rosa, el corbatín granate
 ¡Y las luces del traje, como premio!
 Cascabeles de plata y banderines,
 Las mulillas te arrastran en redondo.
 Tu desnudo de sangre va escribiendo
 Una rúbrica roja por la arena.
 ¡Más música, más música, más música!
 ¡Era el mejor torero que he matado!

Rafael Alberti, Obras completas, Madrid, Aguilar, 1988.

2 Contesta a las preguntas:

a. En el comienzo del diálogo, el torero hace algunas previsiones. ¿Cuáles son ellas? ¿Se realizan? ¿Por qué?

b. Busca en el diálogo los fragmentos en los cuales se percibe la humanización del toro.

c. El torero y el toro emplean, a menudo, verbos en imperativo para dirigirse uno al otro. Búscalos en el texto y di si el tratamiento utilizado es formal o informal.

66

Fonte: Martin (2010, p. 66).

Quando entrei em sala de aula trajando uma roupa típica espanhola, os estudantes reagiram com alegria, empolgação e curiosidade, expressando de onde poderia ser esse traje. As falas seguintes representam uma reação afetiva positiva inicial na aula. “[AL 22] Sensualidade; [AL 22] Fifiu.”

A partir da curiosidade dos alunos, expliquei que se tratava de um traje típico das espanholas e adentrei na temática do texto multimodal, o qual aborda, principalmente, questões socioculturais (posso acrescentar aspectos éticos inerentes às práticas sociais das touradas) da Espanha, em Barcelona, na região da Cataluña. Percebi que, nessa aula, a

dimensão afetiva fluiu mais espontaneamente, sem que eu tivesse de instigar tanto. Nesse momento, diante das imagens do texto multimodal, as sensações foram positivas por parte da maioria dos estudantes, com exceção de duas alunas que identificaram o sentimento de morte e indiferença na imagem.

[AL 14] Sentimento de força.

[AL 43] Coragem.

[AL 15] Morte.

[AL 39] Indiferença.

[AL 14] Adrenalina.

Nessa aula, considerei relevante explicar por meio de slides o que e como eram as touradas na Espanha e em outras regiões do mundo, como França, Portugal e na América Latina (México, Colômbia, Peru, Venezuela, Equador e Costa Rica). Ficou evidente que os alunos conseguiram expressar a dimensão afetiva ao justificar suas emoções e sentimentos em relação à imagem. Isso foi percebido quando passei, no momento final da aula, um vídeo curto com cenas reais de uma tourada, em que eles puderam “vibrar” com o “*Olé*” e se sensibilizar, tristemente, com a crueldade da morte dos touros envolvidos no evento. Ressalto que a aluna 31 pediu para se retirar da sala, pois já estava com os olhos cheios de lágrimas diante da possibilidade de testemunhar a morte de um touro. Vários alunos colocavam a mão na boca como se estivessem espantados com as cenas do vídeo “*Indulto de José Maria Manzanares 30-abril-2011 al toro ‘arrojado’*” e uma aluna (AL 12) fechou os olhos para não ver as imagens em movimento da tourada. Com base nessas atividades, percebi que os participantes já estavam vendo os touros e outros animais como portadores de direitos e merecedores de respeito. As falas dos estudantes 02 e 44 mostram a dimensão afetiva dos estudantes nessa aula: “[AL 02] Isso é um absurdo. [Com]; [AL 44] Ai que coisa horrível! [Com]”.

Ao término do vídeo, apenas os alunos 26 e 20 aplaudiram o vídeo, o restante dos alunos reagiu com indignação, rejeitando a atitude dos dois colegas. Essas reações favorecem o desenvolvimento das demais dimensões, especialmente a crítica.

Em seguida, para desenvolver a dimensão composicional, perguntei aos estudantes o que estava acontecendo na imagem. As respostas giraram em torno de uma possível disputa entre o touro e o toureiro, que culminou com a morte do touro que, no texto multimodal, estava de preto, representando a morte, segundo a aluna 32. Já o aluno 19 acredita que o toureiro estava vivo em virtude de estar colorido. Sobre as cores, a aluna 06 disse que as cores vermelha e preta representam a sensualidade, enquanto a aluna 09 relacionou o vermelho ao sangue e à morte. A fala da última aluna se aproxima de uma das

mensagens que o texto pretende passar para os leitores. Ademais, a aluna 06 relaciona a cor vermelha à *muleta* (pedaço de tecido que serve para agitar e atrair o touro). Sobre o cenário, os estudantes acertaram dizendo que poderia ser no México ou na Espanha. Acerca dos participantes representados na imagem, os estudantes colocaram que são três personagens, no entanto, no início, eles tiveram dúvidas em relação a esse quesito, já que a imagem estava dividida em duas páginas do LD, sendo uma na frente e a outra no verso, o que dificultou a compreensão dos aspectos composicionais do texto multimodal trabalhado.

Analisando as interações na sala de aula com os textos multimodais, percebi que os estudantes estão avançando na dimensão composicional, pois eles já conseguem explicar as ações visuais (como se fosse um texto narrativo), empregando a metalinguagem da GDV, além de já conseguirem interpretar a variedade de conceitos na imagem, como a violência das touradas e o desrespeito aos animais nesses eventos culturais. Como pode ser visto pela fala seguinte: “[AL 19] É... São três, professora, porque tem o boi com o chifre sangrando.”

Em adaptação à GDV, o boi se encontra posicionado acima do toureiro, o que pode significar que ele está hierarquicamente acima do homem, já que o último da disputa morre. Como nenhum dos participantes representados direciona nenhum vetor para o leitor/observador, eles estão como objeto de contemplação, como verbalizou a aluna 12, de acordo com o trecho a seguir:

[AL 28] O boi tá na posição de atacar, por isso tá assim... O toureiro tá só observando.

[AL 12] Ele é um ícone de contemplação, porque ele tá virado de costas pra gente, ele não tá criando nenhum tipo de vínculo com a gente.

No que concerne à saliência, os elementos de destaque para os estudantes são o sangue, devido à cor vermelha que dá realce ao texto imagético, à roupa do toureiro, por ser muito colorida, e à cruz com o nome matador, que também é o título do texto multimodal. Para Callow (2008), essas percepções dos estudantes em identificar símbolos presentes na imagem, visualizar itens de saliência como cores e formatos, e explicar aspectos como ângulos e vetores dentro da imagem evidenciam que eles estão avançando no desenvolvimento do letramento multimodal crítico.

Os estudantes 06 e 19 analisaram a imagem, identificando nos participantes representados duas categorias representadas no texto multimodal, o touro e o toureiro, percebendo nos símbolos utilizados a construção de significados, o que, pela abordagem pedagógica de Callow (2008), é muito positivo. Além disso, os alunos 06, 12 e 24 se colocaram de forma crítica, de modo a se oporem diante da crueldade e dos maus-tratos aos

animais envolvidos não somente nas touradas, mas também em práticas socioculturais do Brasil, como as vaquejadas e as brigas ou lutas entre animais, a saber: cachorros, pássaros, gatos, galos e peixes, conforme informações dos próprios alunos.

Vale esclarecer que fiz, nesta aula, um breve histórico das touradas e ressaltar que, na Cataluña, são proibidas as touradas desde 2012⁹¹. Nesse sentido, percebi que os estudantes 06, 12, 22, 43 e 44 se posicionaram de forma crítica e contrária à relação entre tortura de animais e cultura. Assim, “ser crítico” denota uma postura questionadora em relação ao sistema sociopolítico vigente, bem como passa uma noção de que o indivíduo deve atuar para transformar a sociedade, opondo-se às injustiças e desigualdades (CASSANY; CASTELLÀ, 2010). Acredito que a estrutura dramático-teatral do texto “*El matador*”, cujos elementos escritos trazem as falas dos personagens, favoreceu que os alunos citados percebessem a personificação do touro e do toureiro e refletissem melhor sobre as touradas e a violência existente nela.

[AL 22] É só a malandragem.

[AL 43] Ridículo. [Irrit] É proibido briga de galo.[...] Por causa da crueldade.

[AL 06] Não era pra acontecer, tia. TOTALMENTE CONTRA.

[AL 44] Causa sofrimento. Ver os animais agonizando é horrível. [Com] [Irrit] Contra. Super-contra.

[AL 12] Contra.

Sobre os movimentos sociais que lutam contra a tortura de animais, mostrei uma imagem⁹² em que um grupo de pessoas está deitado no chão, todos sem roupa e simulando a morte, após uma tourada. A reação da maioria dos estudantes foi a favor de toda e qualquer manifestação que defenda o direito dos animais. Sendo assim sintetizado na fala da aluna 44:

[AL 44] Eu achei bem interessante pra se colocar como seres humanos no lugar dos animais. Tia, eu acho isso errado, fessora, porque quando a gente não se coloca no lugar do animal ou de uma outra pessoa... a gente não tem como dizer, né... mas os coitados sofrem. Isso é horrível! [Com]

Os estudantes 01, 06, 12 e 43 também debateram sobre as classes sociais que seriam afetadas com as touradas, e fizeram as seguintes considerações:

[AL 01] Todas as classes sociais.

[AL 43] Tem pobre que é patrocinado pelos ricos.

[AL 12] Não, mas pro evento acontecer precisa em relação à prefeitura da cidade, o pessoal do comércio também que eles têm que arrumar tudo para acontecer o evento.

[AL 06] EU ACHO QUE É SÓ PRA QUEM TEM CONDIÇÃO, porque a maioria desse pessoal é fazendeiro, na minha opinião. Os fazendeiros têm dinheiro.

⁹¹ Esta informação está melhor detalhada pelo site do jornal El país. Disponível em: <http://elpais.com/elpais/2010/07/28/actualidad/1280305017_850215.html>. Acesso em: 06 ago. 2016.

⁹² A referida imagem se encontra nos apêndices dessa dissertação.

Dessa forma, o aluno 01 conclui que todas as classes sociais são afetadas negativamente pelos maus-tratos e pela violência aos animais, não devendo acontecer, mesmo que, algum dia, tenha sido um costume ou uma prática sociocultural. Aproveitei para falar que não é raro que os toureiros morram durante as touradas, em virtude de ferimentos feitos pelos touros. Assim, sugeri que, em casa, eles assistissem ao filme “*Hable con ella*”, do diretor e roteirista espanhol Pedro Almodóvar, em que há uma personagem toureira que sofre um grave acidente durante uma tourada. Para finalizar a aula, indaguei se as imagens os ajudaram a compreender o texto escrito e, dessa vez, a resposta foi unânime que sim. Ademais, perguntei qual a relação entre o texto multimodal do livro didático, o traje típico e o vídeo, a resposta partiu do aluno 24, que disse apenas “cultura” como sendo o aspecto coincidente e um dos temas principais da aula. Na aula seguinte, o tema tratado foi a questão étnico-racial e a relação entre o homem e o trabalho.

4.1.10 Décima aula

Na última aula, os modos semióticos trabalhados foram as imagens e os elementos escritos do texto. Os textos multimodais explorados foram “O lavrador de café” do brasileiro Cândido Portinari e “*Cargador de flores*” do mexicano Diego Rivera, pelos quais pudemos também trabalhar a intertextualidade e interdiscursividade, já que os dois textos mostram as semelhanças artísticas e discursivas dos dois pintores. A minha intenção ao trabalhar estes dois textos, além de desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes, foi de que os estudantes percebessem o que as duas imagens tinham em comum e comparassem as realidades sociais do Brasil e do México.

Vale acrescentar que a questão do próprio livro didático instiga os alunos a lerem a imagem do quadro de Portinari e a fazerem uma relação com o contexto sociocultural e histórico, o que favorece o desenvolvimento do letramento multimodal crítico. Já pelo quadro de Rivera, Martin (2010), no livro didático, explora os recursos utilizados pelos artistas, isso possibilita a compreensão da dimensão composicional. Desse modo, faz-se necessário empregar o *Show me framework* de Callow (2008) para sensibilizar os estudantes a analisarem os textos à luz das três dimensões (afetiva, composicional e crítica). As figuras 22 e 23 trazem os textos multimodais desta aula:

Figura 22– “O lavrador de café” de Cândido Portinari

2 Apartado


EL ARTE

Reflexión sobre textos y contextos

ARTE Y SOCIEDAD

¿Debe tener el arte alguna función social o al artista sólo le toca la tarea de representar estéticamente la realidad? ¿O serán las dos cosas a la vez? ¿Y qué es arte? ¿Quiénes determinan el valor de una obra de arte? ¿El artista, los críticos, el grupo social hegemónico o los medios de comunicación? Esas preguntas componen un largo y antiguo debate al cual muchas personas ya han ofrecido su contribución.

- 1 Antes de hacer las tareas que están a continuación, te sugerimos que charles con algunos compañeros y contestes oralmente a las preguntas que acabas de leer.
- 2 Todavía con los compañeros, observa este cuadro del pintor brasileño Cândido Portinari y discute con ellos si hay alguna relación entre lo representado en la pintura y la sociedad.



Cândido Portinari, O Lavrador de café, 1934.

Fonte: Martin (2010, p. 153).

a gente acaba esquecendo que se a gente conquistou tudo que a gente tem hoje foi graças a essas pessoas. Eu acho que a gente não deve só venerar os Estados Unidos como uma potência mundial, mas sim os nossos antepassados. Eu acho que o quadro faz isso.

Através do depoimento da aluna 18, identifico que, pelo menos, essa aluna atingiu o último nível da dimensão afetiva da proposta pedagógica de Callow (2008), pois, para o autor, é importante que o aluno identifique aspectos particulares da imagem que sejam atraentes, explicando por meio de argumentos porque aquela imagem tem apelo emocional-afetivo para ele. Diferentemente das aulas anteriores, a dimensão afetiva construída pelos estudantes foi mais espontânea, uma vez que eles foram, sem que eu precisasse instigar tanto, verbalizando suas opiniões e alguns chegaram a relatar situações de preconceito e discriminação em virtude da raça e da condição socioeconômica esboçada nas imagens e vivenciada, infelizmente, por eles, cotidianamente, conforme as falas seguintes:

[AL 32] Tia, esse negócio aí do ônibus, eu sofri já. Eu tava com a minha mãe, a minha mãe deixou de sentar pra mim se sentar, aí tinha uma moça que tava do meu lado que ela se levantou. Era bem branquinha mesmo. Se levantou sabe, aí eu disse “num vai sentar não, pois num tem problema não, minha fia, eu sento” [Irrit.] Ela sentou e ficou e olhe que a gente tava indo lá pra UNIFOR. [...] Eu, eu, eu olhei assim pra mãe. A mãe disse “te acalma”. Mas a vontade era de mandar tomar lá naquele lugar.

[AL 18] Tem muito o fator da classe social, se a pessoa é pobre, se ela é rica, o lugar onde ela mora, aí só porque... como se fosse um exemplo, eu sou branca e tal, mas o lugar onde eu moro é perigoso. Eu já sofri muito preconceito. [...] É. E eu já sofri muito preconceito, porque tipo táxi, não é todo táxi que pára lá.

Ao se lembrarem de situações de preconceito, os estudantes demonstraram sentimentos de raiva, tristeza e revolta. Nas falas das alunas 32 e 18, a dimensão afetiva está evidente quando elas verbalizam “eu sofri”. Quanto à imagem, o sentimento foi de admiração pelo fato de ambos estarem trabalhando árdua e dignamente e de revolta em virtude de se tratar de exploração da mão de obra dos participantes representados.

[AL 32] Dignidade.

[AL 37] Fazer o homem de burro de carga.

[AL 18] Não, eu acho que qualquer trabalho é digno. Num tem isso de trabalho melhor. Não. Qualquer trabalho é digno. [...] Porque mostra a dignidade do trabalho. Vish, eu falei tão bonito hoje. [Rs]

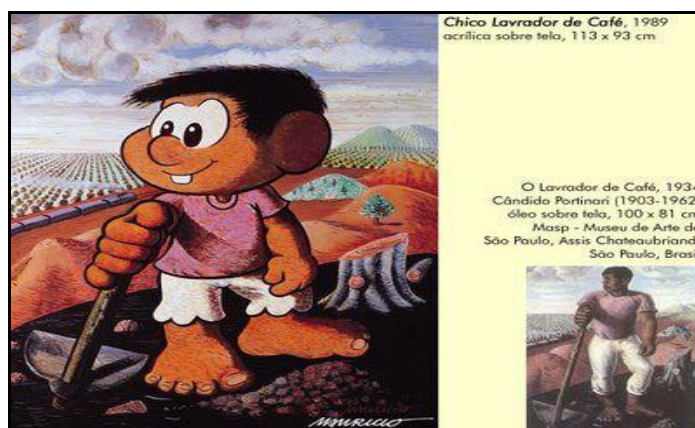
[AL 31] Tia, eu acho na segunda tem mais exploração que na primeira.

[AL 18] Por conta do fato da idade, ele já tá tipo com uma certa idade, ele tá carregando muito peso nas costas, então todos os fatores levam a crer que é realmente exploração.

Uma das alunas (AL 32) foi além do esperado, ela disse que gostou mais da imagem “Chico lavrador de café” do brasileiro Maurício de Sousa, presente no livro didático *Síntesis*, mais especificamente na página seguinte às analisadas na corrente aula. Vale ressaltar que a imagem produzida por Maurício de Sousa traz, de forma humorística, o

personagem Chico Bento (Figura 24), morador da zona rural do Brasil. O referido personagem mantém todos os elementos composicionais da imagem original da obra “O lavrador de café” de Portinari, exceto o participante representado, o que mostra o interdiscurso e a intertextualidade artística entre as duas obras.

Figura 24 - “Chico lavrador de café” de Maurício de Sousa



Fonte: Martin (2010, p. 155).

Diante do exposto, acredito que a dimensão afetiva esteve presente nas falas dos estudantes, ao longo das dez aulas, dando voz aos alunos silenciados pela discriminação social por questões de gênero, raça e classe social. A coragem e o empoderamento social de falar de seus sentimentos foram sendo conquistados especialmente nas últimas aulas, em que os estudantes se sentiram mais à vontade para expressar emoções e justificá-las a partir dos textos multimodais trabalhados em sala de aula.

A dimensão composicional foi desenvolvida pelos estudantes, os quais começaram analisando o cenário e o contexto sócio-histórico da imagem. Um dos alunos chegou a observar que passava um trem no plano de fundo da imagem, o que lhe fez pensar que a imagem mostrava uma época em que já havia trens e que existiam escravos no Brasil. No entanto, levantei o fato de que o quadro fora pintado em 1934, período em que predominava a economia da cafeicultura e que, antes disso, já havia ocorrido a abolição dos escravos. Percebi que faltava nos alunos um pouco de conhecimento sobre história do Brasil, o que comprometeu um pouco a compreensão leitora multimodal do texto. O cenário, portanto, seria as fazendas de café do século XX. A seguir as passagens que ilustram as opiniões dos alunos:

[AL 37] Pobre, porque era da época da escravidão.

[AL 18] E acho assim que não necessariamente ele tá na época da escravidão.

[AL 37] Tia, é que nós tratamos que esse trem tá passando aqui atrás ó...

[AL 31] A época era mil oitocentos e oitenta, que foi na época dos trens da alvorada.

[AL 37] Aqui era ferrovia, tia. Os escravos faziam os trilhos.
 [AL 18] Na primeira, ele tá tipo parado olhando pro tempo.
 [PESQ] E esse trem o que que ele carregava na época?
 [AL 18] Café.

Em relação ao cenário da segunda obra, os alunos sentiram dificuldade e apenas fizeram menção à exploração do trabalho. Por esse motivo, expliquei brevemente que a obra fora pintada em 1935 pelo mexicano e muralista Diego Rivera, que assim como Portinari, buscava retratar a realidade social em suas obras. Os estudantes lembraram que Rivera foi casado com a também pintora Frida Kahlo, de quem eles assistiram a um filme em outra disciplina.

[AL 18] É o trabalho, a exploração do trabalho, a exploração do trabalho com pessoas idosas. [...] Não, é assim uma pessoa com certa idade. É lenta. É uma pessoa meio lenta e tal.
 [AL 10] Não, mas o cenário explora o contexto social.

Sobre os participantes das duas imagens, os alunos enfatizaram que são negros e que têm sua força de trabalho explorada. No início, os estudantes estavam observando e analisando apenas os dois personagens homens que estavam trabalhando nas imagens, esquecendo-se de analisar a mulher da obra de Rivera, o que foi sentido como preconceito por parte da aluna 18, como pode ser lido a seguir:

[AL 18] Tia, uma coisa em comum é que os dois trabalham e os dois são negros. [...] Os dois são negros, mas um tá mais acabado.
 [AL 03] Os três.
 [PESQ] Os três. Isso. Existe uma mulher.
 [AL 18] O que eu tô falando é a questão do trabalho do segundo.
 [AL 03] E a mulher num tá trabalhando não?
 [AL 18] Pois é, né. É um dos pontos que a gente ainda não tinha citado, né. Que mais uma vez houve preconceito.

Seguindo os passos da proposta *Show me framework* de Callow (2008) e, com base em Kress e van Leeuwen (1996), os estudantes perceberam que nenhum dos participantes representados direcionava qualquer vetor para os leitores/observadores, sendo, desta forma, objetos de contemplação por não criar um vínculo, conforme a fala da aluna 32. Sem que eu perguntasse, os estudantes já foram analisando as cores, dizendo que ambas as imagens apresentam, predominantemente, cores fechadas, exceto a segunda que mostra as flores rosas, o chapéu e o pano amarelos. Dessa forma, os estudantes discorrem:

[AL 32] Nenhum tá olhando para gente.
 [AL 32] Eles tão como um item de contemplação. No primeiro quadro tá bem opaca não tem muito brilho, não tem cor chamativa.
 [PESQ] E esse opaco, esse não brilho o que que nos passa, como leitor?
 [AL 03] Coisa triste, fechada.
 [AL 18] Esses tons que eles usaram é como se fosse uma certa escuridão.
 [AL 31] É meio turvo, né.

- [AL 10] Ei, tia, só que as cores das flores estão abertas pra gente gostar.
 [AL 32] Esse amarelo da coisa.
 [AL 32] Só o que tá chamando atenção é a flor rosa o chapéu amarelo.
 [AL 31] Tia, a cesta, tia, chama atenção. A cesta que ele tá carregando as flores.

Sobre a saliência das imagens, os estudantes identificaram como saliência as roupas do personagem representado de Portinari, bem como os membros em tamanho exagerado e o aumento do tamanho do trabalhador para mostrar a sua importância, marcas do Expressionismo (movimento artístico cultural que apresentava deformação da realidade a fim de expressar de forma subjetiva a natureza do ser humano). Entretanto, a maioria dos estudantes não conhecia o citado movimento, com exceção das alunas 31 e 10, as quais mencionaram a obra “Abaporu” da modernista Tarcila do Amaral. Apesar de a obra citada pelas alunas não ser expressionista, percebi que havia algum conhecimento prévio acerca de Arte. Ao identificar que a maior parte dos discentes não tinha muito conhecimento nessa área, expliquei um pouco sobre cada um dos pintores, já que interferiria na compreensão leitora multimodal crítica dos estudantes. Já no segundo, eles destacaram as flores na obra de Rivera, o que pode ser percebido nas falas seguintes:

- [AL 18] Eu acho que a primeira é por conta das cores que eles usam, a roupa chama mais atenção.
 [AL 31] Ele descalço, tia.
 [AL 18] É isso também.
 [PESQ] E a estrutura do corpo dele, vocês estão vendo como é que estão as mãos?
 [AL 03] São assim grandes.
 [AL 01] Eu acho que as duas tão representando o ambiente e tem esse destaque na pessoa pra causar reflexão na imagem.
 [AL 18] No caso do livro, ele criou imagens pra escola pra causar essa reflexão na gente.
 [AL 32] Pelo fato de ser bem grande as coisas.
 [AL 18] Eu acho que o que mais chamou atenção é as flores. As flores servem para levar a atenção pra ele.

Pelo *framework* de Callow (2008), considero que os estudantes pesquisados, no tocante ao desenvolvimento da dimensão composicional do letramento multimodal crítico, persistiram o foco na metafunção representacional da GDV, já que eles analisavam mais as ações das imagens, tão como refletiram sobre os sentidos das cores. Outro ponto positivo foi a aquisição de conhecimentos sobre a relação do personagem representado na imagem com o leitor/observador, de modo que os alunos verbalizavam, de forma mais espontânea, em suas análises sobre os textos das últimas aulas, termos como “olhar de demanda”, “item de contemplação”, que se referem aos vetores e ângulos da GDV. No entanto, eles ainda não conseguiam, de forma autônoma, identificar o motivo da escolha de determinados atributos nos participantes representados ou itens de saliência para proporcionar caminhos de leitura e

passar significados no texto multimodal para os leitores/observadores, além de também não conseguirem discutir como a interpretação textual poderia mudar de acordo com o leitor/observador. Acredito que isso se deve à falta de práticas de letramento multimodal crítico em outras disciplinas, especialmente em História, Arte e Português (Literatura) por parte da maioria dos estudantes, dentro do contexto escolar. Apesar das dificuldades observadas, considero que houve um considerável avanço dos estudantes, no que diz respeito à dimensão composicional, se levarmos em consideração que foi uma experiência de apenas dez aulas com o conteúdo denso e novo da GDV para eles.

Pela dimensão crítica, de início, a análise girou em torno do fato de haver um negro como participante representado na imagem, que para as estudantes 18, 31 e 32 dava a única ideia de ser um escravo, já a aluna 10, ao analisar as roupas do personagem, disse que se tratava de um marginal. Esses discursos evidenciam o preconceito racial de que negro é delinquente e/ou escravo, o que, para Petter e Araújo (2015), deve-se à carência de estudos africanos (história e cultura afro-brasileira) no Ensino Fundamental e Médio⁹³. Compreendo ainda que, em virtude de uma parcela considerável dos alunos ser negra e passar por situações de preconceito (algumas já citadas nessa dissertação), eles reproduzem esse discurso de discriminação racial.

[AL 32] Num é porque ele é negro que ele vai ter que ser escravo não.

[AL 10] Mas olha a roupa dele.

[AL 31] Mas ele é sim.

[PESQ] Hum. Eu adoro essa discussão inicial.

[AL 18] Não. Ele é negro, é escravo.

[AL 10] Não, ele é um marginal.

Em contraposição ao discurso preconceituoso do início da aula, os alunos 10, 18, 31, 32 e 37, posteriormente, discutiram sobre o que é, para eles, o preconceito racial, como pode ser visto nas falas seguintes:

[AL 18] É. E se a gente tem o que a gente tem hoje. Se a gente tem os bens, principalmente a liberdade é graças a eles, que se rebelaram, lutaram. [...] O que é o racismo? É o preconceito contra a raça.

[AL 31] Contra a cor, tia.

[AL 37] Não aceitar a cor.

[AL 18] Todo mundo tem sangue de negro. Meu amigo é...meu povo... por que é isso? [Irrit] Nós somos uma mistura... A gente fala muito do preconceito com negro, mas eu acho que o negro passa por isso, mas já é a nossa realidade. Eu acho que... é a maior...num sei se é contra o negro, mas tem muito negro que fala "ai, eu num sou racista", mas acaba odiando branco, principalmente pelo que aconteceu no passado.

⁹³ Apesar de existir a lei 10.639 de 09/01/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História africana e Cultura Afro-Brasileira", percebo, pelo menos na escola em que esta pesquisa foi realizada, ainda deixam muito a desejar as iniciativas pedagógicas que intervenham à discussão e ao ensino dessa temática. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 07 ago. 2016.

[AL 10] Ainda hoje existe de preconceito. Tem pessoas que não querem ceder trabalho, não querem ser assim... eu já vi um caso dum homem que a pessoa negra se sentar do lado duma pessoa branca, só porque ela era branca, ela se levantou e ficou em pé, entendeu!

[AL 32] Quando é negro rico, a pessoa ATURA, quando é pobre... É. Quando é pobre, eles têm PRAZER de discriminar. Só isso. Pensa que todo negro é bandido.

Os estudantes também fizeram menção às diferenças entre ser negro rico e ser negro pobre, o que evidencia a criticidade deles sendo marcada pela dimensão afetiva de situações de preconceito vivenciadas, direta ou indiretamente, por eles mesmos, até porque alguns deles já foram abordados por policiais, apenas pelo fato de serem negros e pobres. Voltando para o trabalhador negro, típico das fazendas de café do século XX, retratado por Portinari, a aluna 18 identificou o participante representado na imagem como um exemplo do sofrimento do trabalho duro nas fazendas, sendo o dono da fazenda cafeicultora o explorador da mão de obra do negro. Já, por meio da segunda imagem, a pintura de Rivera, as estudantes 18 e 32 analisaram que o participante representado era negro e estava em condições desumanas de trabalho, sendo explorado ou pelo dono da floricultura ou pelo próprio sistema capitalista. Esse último ponto de vista está em evidência nas passagens seguintes:

[AL 32] O dono da fazenda.

[AL 18] O dono da floricultura. [...] Pelo jeito da imagem a gente vê que ele não tá cumprindo os direitos dos trabalhadores, não tem os direitos dos trabalhadores. Porque da forma que ele tá, você vê que ele tá com um semblante cansado, que ele já trabalhou muito, que ele tá cansado, que ele não tem condições físicas, talvez não teve tempo pra comer. Isso é direito do trabalhador. Não pode deixar de comer, não pode ter sobrecarga. E a questão do campo, do tempo, do dinheiro...

[AL 32] O rico tá oprimindo a classe, a pessoa pobre.

[AL 18] Aquela coisa do dinheiro ser a base de tudo, do dinheiro ser o centro, que os ricos são mais que todo mundo e que pra isso eu tenho que passar por cima dos outros, dos pobres.

Chamei a atenção dos alunos para a posição que se encontra o negro representado no quadro de Diego Rivera, a fim de que eles percebessem a crítica social existente. Os alunos analisaram que as flores representavam os ricos em cima dos pobres, os quais são humilhados e tidos como subalternos e inferiores, por isso o personagem representado está em uma posição quase animalizada no chão. Como se os ricos “esmagassem” os mais pobres. Para que eles chegassem a essa reflexão, tive de instigá-los por meio de perguntas sobre os aspectos composicionais da imagem. O que mostra a importância do professor para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos, uma vez que o professor aponta, encaminha e orienta para a compreensão leitora multimodal.

Sobre a relação do título da seção “*Arte y sociedad*” (MARTIN, 2010, 153-154) e as obras de arte “O lavrador de café” e “*Cargador de flores*” das atividades de compreensão leitora, os estudantes relacionaram a atuação artística dos pintores ao desejo dos mesmos de

mostrarem a realidade social e passarem uma crítica social, como pode ser lido a seguir: “[AL 32] Que os pintores tentaram retratar o que acontece na sociedade; [AL 31] Tia, mas agora eu vejo a imagem primeiro pra ver se a imagem vai me ajudar a entender o texto.”

A aluna 31 ainda fez uma colocação de como será sua compreensão leitora, após a participação nessa pesquisa, observando e analisando, inicialmente, a imagem para compreender os elementos escritos depois. Esse ponto de vista da aluna revela a consciência de que a imagem é eivada de sentidos que podem ajudar a compreender o texto escrito. De acordo com a proposta de Callow (2008), o nível mais avançado do letramento multimodal crítico, considerando a dimensão crítica, inclui: discutir as maneiras como diferentes grupos de pessoas são visualmente representados em um texto, e como isso pode afetar a interpretação textual; além de explicar como as imagens podem apoiar os estereótipos de grupos minoritários, no que tange ao gênero, à raça e à classe social.

Diante do exposto, acredito que, na dimensão crítica, após essas dez aulas da pesquisa, os alunos parecem ter se aproximado dos preceitos citados, por meio dos seus comentários durante as aulas, tentando superar a falta de alguns conhecimentos prévios (como aspectos históricos, sociais, culturais, literários e artísticos), pois refletiram de forma crítica e questionadora sobre os seguintes temas: o gênero feminino na sociedade contemporânea; a questão racial no Brasil; a situação política brasileira (principalmente o processo de *impeachment* da presidenta eleita); o papel e a participação da mídia na sociedade; a relação entre arte e realidade social, dentre outros. Ressalto que dez aulas de ELE são poucas para realmente proporcionar o desenvolvimento do letramento multimodal crítico, principalmente se essa abordagem não ocorre nas práticas de letramento em outras disciplinas escolares, por isso repito que, nesta pesquisa, houve uma “inicialização” deste desenvolvimento para os alunos pesquisados. Na seção seguinte, os dados obtidos nos questionários pós-aula servirão para gerar mais reflexões nesta pesquisa.

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E TESTES

4.2.1 Análise dos questionários pós-aula

Como a frequência dos alunos mudava a cada aula, principalmente em decorrência do “estado de greve”, fiz a análise dos questionários pós-aula com os alunos que estiveram presentes em pelo menos 70% das aulas, conforme mencionado no capítulo metodológico. Dessa forma, os estudantes selecionados foram: AL 03, AL 06, AL 09, AL 27,

AL 31, AL 32, AL 33, AL 39, AL 43, AL 44. Esclareço que mantive a mesma sigla enumerada de cada aluno do início ao fim desta pesquisa. Dessa forma, pelas respostas dos estudantes, pude perceber que os questionários pós-aula mostraram os seguintes resultados:

a) No tocante ao posicionamento crítico, nas duas primeiras aulas, os alunos se mostraram mais tímidos em avaliar as temáticas dos textos, no entanto, com o transcorrer das aulas, os estudantes voltaram a atenção para a imagem e se esforçavam em analisar a relação entre a imagem e o conteúdo dos textos. Dessa forma, a maioria dos alunos passou a discutir sobre os textos e a se posicionar criticamente em relação a estes, principalmente a partir da sexta aula, em que eles abordaram o tema da mídia televisiva e sua influência no processo de *impeachment*.

b) Sobre o posicionamento dos estudantes em relação à dimensão afetiva de Callow (2008), somente a partir da terceira aula, todos os dez alunos selecionados escreveram que os temas dos textos os levaram a expressar os mais variados sentimentos como tristeza, revolta, alegria, pena, surpresa, dentre outros. Ênfase que as aulas 6 e 9 foram as aulas em que eles mais escreveram sobre seus sentimentos, que foram respectivamente de tristeza e raiva em virtude da situação política do país e pena e revolta devido à situação de violência contra os animais nas touradas.

c) Acerca do que os estudantes aprenderam com as atividades de compreensão leitora multimodal, as respostas revelaram que os alunos aprenderam a visualizar no sentido de prestar mais atenção na relação entre texto e imagem e na construção de significados que se dá a partir dessa relação. Eles foram unânimes em reconhecer que a imagem e o texto se completam, e que a imagem ajuda a entender melhor a informação escrita. Isso revela o potencial semiótico dos textos multimodais trazidos para a sala de aula, no ensino de ELE, que leva os alunos a discutirem e refletirem sobre temas atuais que os interessam e a desenvolver o letramento multimodal crítico.

d) No que concerne aos aspectos da aula que mais os agradaram, constatei que os alunos ressaltaram os seguintes aspectos: a maior participação dos estudantes durante as aulas de ELE, expondo seus pontos de vista; a música que os possibilitou tratar do tema de forma diferente; o fato de eles terem ido para a sala de informática, onde puderam ler e ver textos virtuais da internet; o acesso a conteúdos, nunca antes estudados por eles, como a análise do quadro de Picasso e

de seu contexto sócio-histórico; o aprender a ler e a traduzir textos em Espanhol; o traje típico de espanhola; a aprendizagem sobre a análise de imagens. Assim, as respostas revelaram que a abordagem multimodal se mostra eficiente no ensino de ELE para alunos da rede pública, motivadora para os discentes discutirem temas contemporâneos, e instigadora em virtude de proporcionar a compreensão de como os modos semióticos interagem dentro de um texto, com o propósito de construir significados para o leitor.

e) A respeito do que os estudantes menos gostaram durante as aulas pesquisadas, as respostas destacaram os aspectos relacionados à gestão escolar, como a pequena carga horária semanal da disciplina de ELE, a infraestrutura da escola e o fato de a aula ser no último horário da tarde. Saliento que nenhum aluno se referiu à abordagem multimodal de forma negativa, a não ser quando mencionaram o vídeo autêntico de uma tourada espanhola.

Com base nessas respostas, friso que, na primeira aula, houve uma inicial aceitabilidade por parte dos estudantes. No entanto, eles ainda se encontravam muito superficiais em suas respostas, usando o senso comum, possivelmente devido ainda ser o início da implementação do *Show me framework* em sala de aula, o que impossibilitava uma avaliação mais profunda sobre as respostas dos alunos. A partir da terceira aula, percebi que eles começaram a se envolver com a leitura dos textos multimodais e a desenvolverem a dimensão crítica não só nas interações em sala de aula, como também nas avaliações escritas nos questionários pós-aula, o que mostrou que eles se sentiam mais à vontade para abordar de forma escrita os textos multimodais trabalhados em sala de aula.

Na sexta aula, depois de mais da metade das aulas realizadas, os estudantes pareceram se empoderar mais e desenvolveram melhor as dimensões afetiva e crítica, o que, nas palavras do aluno 39, houve “uma postura mais crítica sobre o Brasil”. Entretanto, não posso afirmar que houve a mesma evolução na dimensão composicional, já que os estudantes ainda estavam se apropriando, lentamente, dos principais conceitos da GDV. Na sétima aula, observei um certo “retrocesso” no desenvolvimento das três dimensões da proposta pedagógica multimodal por parte dos alunos, em virtude do desconhecimento da obra *Guernica* e seu contexto sócio-histórico. A aquisição de conhecimentos de Arte e História a partir da referida obra levou os alunos a elogiarem a proposta pedagógica desenvolvida, pois, ao ver deles, a sétima aula foi demasiadamente satisfatória e produtiva. Nas últimas três aulas, percebi que parece ter havido um começo de um processo de desenvolvimento do letramento

multimodal crítico por parte dos alunos, o que pode e deve ser aprimorado para além dessa pesquisa e se possível em outras disciplinas escolares.

4.2.2 Análise dos testes inicial e final

A imagem escolhida para fazer esses testes se encontra no próprio livro didático *Síntesis*, mas faz parte de uma atividade que não foi trabalhada em sala de aula com os estudantes. A referida imagem foi a mesma do teste inicial para justamente perceber se houve mudanças em relação à primeira análise feita pelos alunos. É importante explicitar, em poucas palavras, que se trata do quadro “*Mujer con abanico*” de Pablo Picasso, de 1908, em que há um equilíbrio entre as diversas correntes e influências artísticas da época. Picasso, nessa obra, une a “arte negra” (máscaras africanas antigas) e a escultura grega arcaica com sua delicadeza, a fim de apresentar uma figura feminina com formas geométricas tridimensionais e certa nudez. A referida obra é considerada cubista⁹⁴.

No teste inicial, aplicado no primeiro dia de coleta de dados, pude perceber que os dez estudantes que participaram do estudo interpretaram a imagem, examinando apenas os aspectos representacionais da ilustração, ou seja, apenas descreveram a imagem salientando que a mulher estava sentada se abanando com um leque com o seio à amostra. Apenas a aluna 27 mencionou que se tratava de uma mulher negra, enquanto a aluna 09 e o aluno 43 justificaram que a participante representada estava com o seio “de fora” devido ao calor, que a faz se abanar com o leque. A única análise que se diferenciou das demais foi a da aluna 32, que discorreu sobre “a liberdade de amamentar em qualquer lugar”, o que mostra, de certa forma, um aspecto que poderia se enquadrar na dimensão crítica de Callow (2008). Vale salientar que as dez produções escritas dos alunos foram muito pequenas, não ultrapassando três linhas, além de nenhum dos estudantes ter citado aspectos composicionais da imagem, nem haver tocado na dimensão afetiva em relação à obra de arte. No dia da aplicação do teste, notei que eles sentiram muita dificuldade, parecia que eles não sabiam o que escrever.

No dia da aplicação do teste final, repeti a atividade e, de imediato, percebi que eles estavam com pressa para ir embora, já que era o último tempo de aula. Entretanto, senti que eles estavam mais seguros e com menos receio de escrever sobre a imagem. Dessa forma, inferi que, dessa vez, sete alunos (ALs 03, 06, 31, 32, 33, 43 e 44) analisaram, direta ou

⁹⁴ Segundo Martin (2010), o Cubismo é a teoria estética que se caracteriza pelo seu emprego ou predominância de formas geométricas, tende se desenvolvido principalmente na França entre os anos 1907 a 1914. São exemplos de artistas que usufruíram dessa teoria: Picasso, Braque, Gris, Léger e Delaunay.

indiretamente, as três dimensões propostas pelo *Show me framework* de Callow (2008), exceto a aluna 32 que citou apenas, em uma frase, a dimensão crítica da seguinte forma: “Acho que a imagem mostra a liberdade de expressão da mulher, ela pode simbolizar algum movimento social feminista”. Apesar de não haver tocado nos aspectos composicionais da imagem, nem a impressão ou a influência que a imagem lhe causou (de forma afetiva), vejo que ela extraiu algum conhecimento sobre o gênero social e os movimentos feministas, temática das aulas 04 e 05, desenvolvendo um pensamento crítico acerca da imagem. Ressalto que três estudantes (ALs 06, 43 e 44) analisaram também o pintor Picasso e relacionaram a obra ao Cubismo, o que se configura como um resultado positivo de aprendizagem e de desenvolvimento do letramento multimodal crítico. No que diz respeito à participante representada na imagem, sete estudantes (ALs 03, 06, 31, 32, 33, 43 e 44) escreveram que a mulher mostrava um “semblante cansado”, “sobrecarregado” e “pensativo”, em virtude da posição corporal da personagem e das cores empregadas pelo pintor. Destaco a seguir as duas mais completas análises da imagem:

[AL 06] “Eu consigo ver claramente uma mulher com um aspecto risonho, com uma parte do peito de fora com um leque na mão, aparentemente é uma mulher negra com roupas que demonstram que ela pode ser pobre. As cores são meio apagadas e não passa muita alegria. Ela é uma imagem a ser observada e contemplada, pois não olha para o leitor.”

[AL 44] “A imagem retrata uma mulher sentada com um leque na mão, com uma postura pensativa, talvez pensando que a sociedade impõe a ela tarefas domésticas e que ela é tratada de forma diferente da dos homens. As cores da imagem estão escuras, só vejo destaque no seu seio para mostrar que ela é mulher. A cabeça baixa dela não permite que ela crie vínculo com o leitor, mas também o autor pode ter passado a ideia que ela é submissa. Não gostei dessa imagem, mas respeito, porque é uma obra de arte e o Picasso deve ter tido a intenção de mostrar a sociedade da época.”

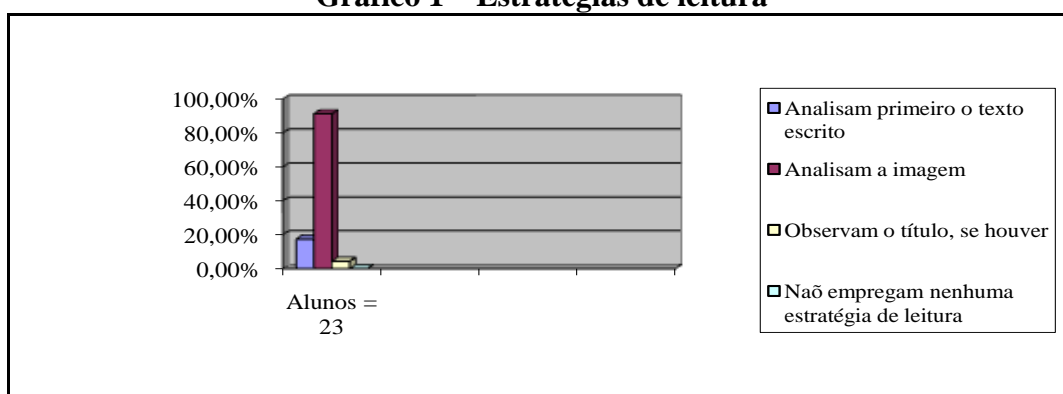
Pelas composições escritas, percebi que os estudantes transcenderam a mera descrição da imagem, característica do primeiro teste, partindo para análises mais detalhadas abordando aspectos como: as cores, a saliência, as intencionalidades do produtor da imagem, os vetores, a relação entre o participante representado e o leitor/observador, os elementos sociais e ideológicos da imagem (relacionadas especialmente à questão do gênero feminino na sociedade). Isso parece evidenciar que, para a maioria, houve um considerável avanço no processo de desenvolvimento do letramento multimodal crítico, que pode ser percebido também pela fala dos alunos em sala de aula. Somente a título de esclarecimento, os dez alunos que participaram de, no mínimo, 70% das aulas, coincidentemente, foram os que mais falaram e se posicionaram criticamente em relação aos textos multimodais trabalhados, durante as aulas da coleta de dados da pesquisa.

4.2.3 Análise dos resultados do questionário final

Ao analisar o questionário final, foi possível comparar com os dados obtidos no questionário inicial e perceber algumas mudanças no perfil dos estudantes desta pesquisa. No dia da aplicação deste questionário, havia 23 estudantes em sala de aula, dos quais apenas quatro não quiseram se identificar. De um modo geral, eles não escreveram muito, porém responderam todas as questões.

Considero relevante enfatizar, preliminarmente, os avanços na compreensão leitora multimodal que se deu pela adoção de uma abordagem pedagógica que promoveu e oportunizou o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes, pois nenhum aluno respondeu que não emprega nenhuma estratégia de leitura, ou seja, eles já adotam um parâmetro de leitura em que é importante a análise da imagem e da sua relação com os elementos escritos na composição do texto multimodal. O Gráfico 1 apresenta, estatisticamente, quais as estratégias de leitura adotadas pelos estudantes do 3º ano pesquisado:

Gráfico 1 – Estratégias de leitura

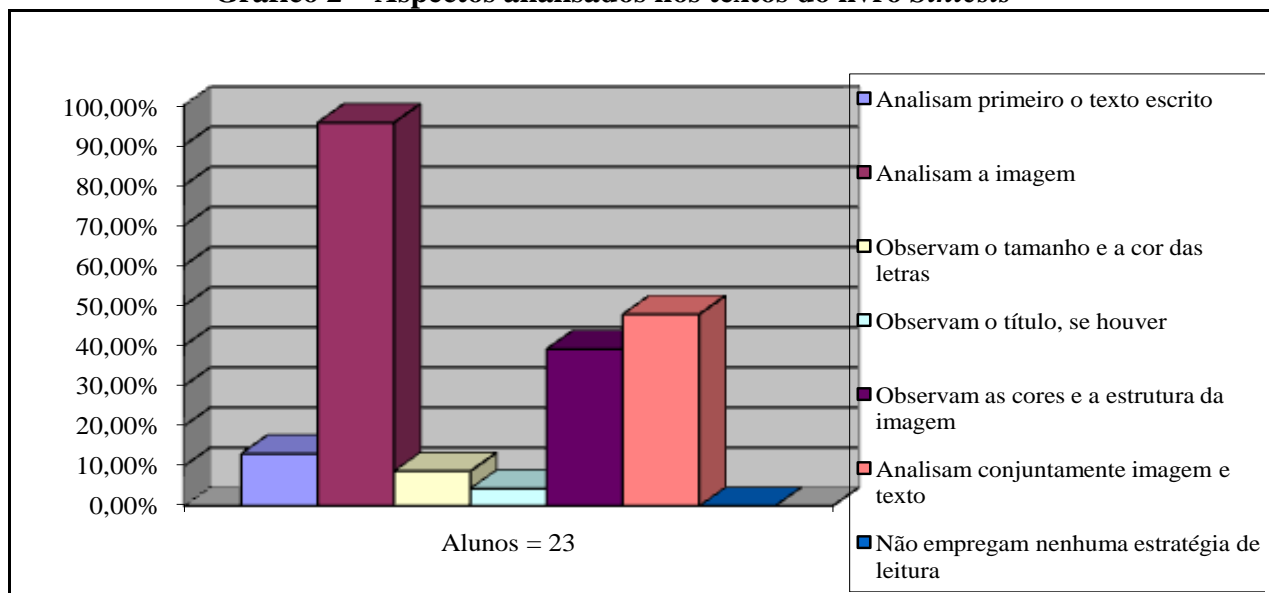


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Gráfico 1 mostra que quatro estudantes (o que corresponde a 17,39%) analisam primeiro o texto escrito, enquanto a maioria, exatamente 21 estudantes (91,30%) analisa a imagem e apenas um (4,34%) observa o título, quando este existe no texto. Assim, em comparação com o questionário inicial houve um grande aumento da quantidade de alunos que adotam a análise da imagem como estratégia de leitura. Antes da pesquisa, apenas um aluno confessava não adotar estratégia de leitura, este número caiu para zero. Talvez esse aluno não tivesse consciência do que significa estratégia de leitura e por isso não soube apontar. Dessa forma, considero que houve uma mudança benéfica para a aprendizagem de ELE por parte dos alunos, no que tange à competência leitora multimodal.

Sobre os aspectos que os estudantes observaram e utilizaram nas atividades de leitura dos textos multimodais do livro *Síntesis*, durante a pesquisa, apenas 03 (cerca de 13,04%) analisam primeiro o texto escrito, enquanto 22 (95,65%, quase todos) estudantes responderam que analisam a imagem. Além desses dados, o questionário mostrou que apenas 02 (cerca de 8,69%) observam o tamanho e a cor das letras, apenas 01 (4,34%) observa o título, se houver no texto, 09 (39,13%) estudantes observam as cores e a estrutura da imagem e 11 (47,82%) analisam conjuntamente imagem e texto. Mais uma vez, ninguém respondeu que não emprega nenhuma estratégia de leitura. Os dados estatísticos estão mais claramente expostos a seguir no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Aspectos analisados nos textos do livro *Síntesis*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, percebi, com esses dados, que os estudantes melhoraram, pelo menos numericamente, a percepção que eles tinham de leitura de textos multimodais, pois a maioria passou a ler e ver as imagens, analisando-as especialmente os aspectos da dimensão composicional de Callow (2008) por meio da avaliação das cores e da estrutura dos elementos imagéticos. Vale chamar atenção que a relação entre texto e imagem passou a ser alvo de análise de quase metade dos alunos (11 estudantes, o que corresponde a 47,82%), o que parece se configurar como um avanço no desenvolvimento do letramento multimodal crítico, se comparado à atitude e ao comportamento deles no início da intervenção. No entanto, percebi também que os alunos, pelo menos por este questionário, infelizmente, passaram a dar menos importância aos elementos escritos e aos aspectos composicionais da escrita, como o tipo de letra ou saliência dada às palavras.

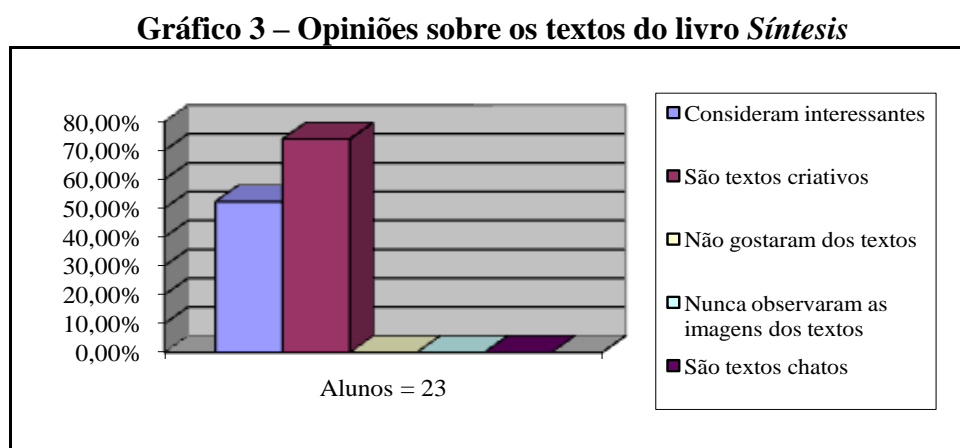
Nesse contexto, acerca das opiniões dos estudantes sobre as atividades de compreensão leitora com palavras e imagens utilizadas nas aulas, todas as respostas avaliaram as aulas como divertidas, diferentes e interessantes. Abaixo destaco as opiniões mais significativas apresentadas pelos participantes da pesquisa:

[N.I.] Achei que foram bem divertidas e ajudaram a me posicionar criticamente diante das imagens.

[AL 39] Muito bom, aprendi muito a fazer leitura de imagem.

[AL 11] Adorei, bem diferente. Eu aprendi a ver as imagens por outro ângulo.

Pelas respostas dadas no questionário, é possível identificar que os alunos enfatizaram a leitura e a análise de imagens e também o posicionamento crítico, que se mostra como um resultado muito positivo desta pesquisa. Sobre o que os estudantes acharam dos textos com imagens do livro *Síntesis*, as respostas me permitiram constatar que 12 (cerca de 52,17%) discentes viam os textos como interessantes, enquanto 17 (73,91%) os percebiam como criativos. Os dados obtidos sobre esse quesito se encontram disponíveis para visualização no Gráfico 3:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mediante o exposto, percebi, de acordo com os dados obtidos, que as opiniões dos estudantes sobre o livro didático *Síntesis* foram todas positivas, além de que o livro contribuiu consideravelmente para a aquisição de conhecimentos, por meio da utilização da proposta pedagógica multimodal de Callow (2008). Ressalto que várias atividades de compreensão leitora do livro didático negligenciam a análise da imagem, o que demandou mais da minha atuação como professora e pesquisadora e da aplicação de uma abordagem multimodal para leitura de textos visuais/multimodais.

Um dos pontos mais importantes dessa pesquisa e do *framework* de Callow (2008) é a ênfase à dimensão crítica, para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico. Por

isso, o questionário trazia a indagação para os estudantes sobre o que é ser crítico e ser um leitor crítico. As respostas foram muito ricas, porém, destaco a seguir, as mais significativas, segundo os objetivos dessa pesquisa:

[AL 06] Leitor crítico é procurar conhecer o que não se sabe e se posicionar sobre o que foi aprendido.

[AL 23] Criticar as imagens, não aceitar as coisas sem pensar e avaliar antes.

[N.I.] Analisar o texto e dar sua opinião de acordo com o assunto e aceitar as opiniões diferentes da minha.

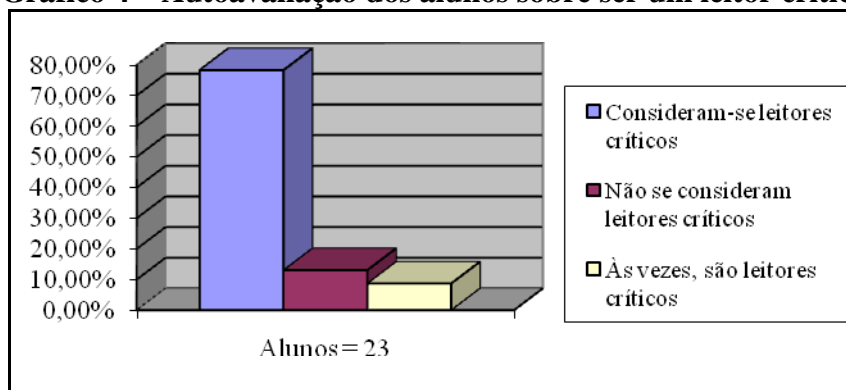
[AL 01] Poder argumentar sobre as mensagens da imagem e os elementos que ela contém.

[AL 31] Ser crítico é você criticar algo, mas leitor crítico é avaliar a imagem e o texto e ver o que está por trás dele, as entrelinhas, as intenções de quem escreveu e fez a imagem.

Levando em consideração as definições do que é ser crítico, segundo os estudos de letramento multimodal de Callow (2008) e de leitor crítico de Cassany e Castellà (2010), observei que os estudantes definiram leitura crítica como uma forma de ler maleável e exploradora, atreladas à capacidade de mudar de opinião e de respeitar as opiniões divergentes. Isso parece ser uma evidência de uma melhoria na dimensão crítica dos discentes, os quais ressaltaram a importância de ler as imagens por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica.

Com base na resposta da pergunta anterior, 18 (cerca de 78,26%) estudantes, ou seja, a maioria deles se considera um leitor crítico. Em contraposição a esse dado, apenas 03 alunos (o que corresponde a 13,04%) não se veem como leitores críticos. Ademais, somente 02 (o equivalente a 8,69%) responderam que “às vezes” se consideram, no entanto, não especificaram em que ocasiões isso ocorre. O Gráfico 4 evidencia os dados supracitados:

Gráfico 4 – Autoavaliação dos alunos sobre ser um leitor crítico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Vale esclarecer que, antes da pesquisa, os estudantes tinham uma ideia negativa sobre ter uma postura crítica em relação aos textos. Entretanto, por meio desse questionário,

vejo que a maioria deles se assumiu como leitor crítico e justificou com argumentos a sua autoavaliação. Isso se configura como um resultado positivo da implementação do *framework* de Callow (2008) nas aulas de ELE.

Após as aulas de leitura multimodal com textos do livro didático, nas aulas de ELE, todos os estudantes, no questionário, escreveram que aprenderam a analisar e a interpretar as imagens dos textos. Vale esclarecer ainda que os estudantes desenvolveram mais o letramento multimodal crítico deles ao perceberem e analisarem a relação entre palavras e imagens nos textos multimodais, o que os instigou também a melhorar a leitura crítica. A esse respeito, trago as seguintes colocações escritas dos alunos:

[AL 10] Aprendi muito, vi que existem vários tipos de imagem que nos causa reflexão.

[AL 11] Que as imagens muitas vezes falam mais que as palavras.

[N.I.] A me posicionar criticamente diante de uma imagem.

[AL 32] Nem sempre as imagens representam o texto.

[AL 31] Aprendi que avaliar primeiro a imagem ajuda muito a entender o texto.

Em relação aos aspectos mais importantes durante as dez aulas de intervenção, os estudantes (quase todos) salientaram que a metodologia adotada foi muito criativa e interessante. Outro ponto que foi citado por quase metade dos alunos (11 estudantes) foi a interação em sala de aula, que, a meu ver, foi impulsionada principalmente pela dimensão afetiva, já que eles passaram a conhecer um pouco mais dos sentimentos dos companheiros de sala, bem como a dimensão crítica, no que tange a ouvir e respeitar a opinião do colega de sala, também fez com que alunos como o AL 01, que era muito introspectivo, falasse e se sentisse à vontade de expor seu ponto de vista sobre os textos. Percebi também que, como líamos textos maiores com palavras e imagens, nas últimas aulas, os estudantes estavam mais fluentes no idioma, alguns já estavam falando algumas palavras ou expressões em Espanhol e outros lendo e compreendendo melhor as palavras do referido idioma. Notei ainda que, ao longo das dez aulas, eles foram (re)descobrimo o livro, pois eles foram vendo a riqueza multimodal do LD e percebendo alguns dos recursos didáticos que o livro oferecia como um glossário no final do livro, que auxiliava na compreensão dos significados das palavras desconhecidas nos textos trabalhados, como percebeu a aluna 12, na segunda aula da pesquisa. Abaixo, as opiniões mais marcantes:

[AL 10] Gostei muito da força que a professora passou pra gente, gostei de tudo das aulas, muito interessante e criativa. Obrigado tia por acreditar em nós!

[AL 11] A interação de todo mundo como uma família.

[AL 29] Os vários significados das imagens, principalmente as obras de arte.

[AL 43] Aprendi a ler imagens e a traduzir textos em Espanhol.

[AL 22] A professora ter vindo de espanhola.

[AL 31] Todas as aulas me chamaram atenção por fazer a gente avaliar as imagens e a entender o texto todo.

Acredito que a metodologia de ensino baseada no *Show me framework* de Callow (2008) foi o grande diferencial dessas aulas, uma vez que a dinâmica das aulas era diferente, em virtude de chamar atenção para as imagens e por fazer com que eles fossem, aos poucos, com erros e acertos, iniciando o processo de desenvolvimento do letramento multimodal crítico. Destaco também que os próprios professores da escola também foram “tocados” pela pesquisa, pois várias foram as vezes que alguns colegas pediram para assistir às aulas e outros ficavam observando, sutilmente, a aula pela janela da sala. Penso que, se a disciplina de língua estrangeira tivesse uma carga horária mais ampla, pelo menos duas horas/aula para cada idioma, o letramento multimodal crítico poderia ser melhor desenvolvido com os estudantes. Creio também que, se houvesse uma verdadeira interdisciplinaridade nas escolas públicas da capital cearense, os índices de aprendizagem em todas as disciplinas poderiam ser maiores, já que a metodologia de Callow (2008) poderia e deveria ser adaptada às demais disciplinas, a fim de empoderar e engajar socialmente os alunos, promovendo uma postura mais crítica neles. Vale ressaltar que para o desenvolvimento satisfatório do letramento visual/multimodal por parte dos alunos é necessário que os professores acreditem e saibam implementar a abordagem pedagógica multimodal utilizando o livro didático e outros materiais pertinentes, em que o potencial multimodal possa ser explorado nos aspectos históricos, sociais e culturais. Na seção seguinte, apresento a aula em que socializei para os estudantes pesquisados os resultados desse processo investigativo.

4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA PARA OS ALUNOS PESQUISADOS

No dia 30 de agosto de 2016, ministrei uma aula com o objetivo exclusivo de mostrar para os alunos participantes da pesquisa os resultados obtidos. Levei a dissertação feita até aquela data e mostrei alguns tópicos relevantes da pesquisa pelo *data show* da escola. Comecei explicando um pouco sobre a teoria do *Show me framework* de Callow (2008) e do conceito de letramento multimodal crítico. Socializei, de forma objetiva e resumida, os passos metodológicos da pesquisa, tais como a coleta de dados por meio das filmagens, a transcrição das falas deles, a análise dos testes de sondagem inicial e final e dos questionários inicial, pós-aula e final. Ao tratar da metodologia, percebi que eles gostaram de participar desse momento e se sentiram valorizados, principalmente quando mostrei o arquivo intitulado “Transcrição

das falas dos alunos” para eles. Os estudantes ficaram impressionados como as falas deles ficaram iguais às expressas na realidade de sala de aula, alguns chegaram a ler algumas falas e a rir das passagens mais coloquiais.

Em seguida, apresentei a análise sucinta das aulas de acordo com as dimensões afetiva, composicional e crítica. Nesse momento, a AL 03 disse sobre a dimensão composicional que “*analisar o que compõe a imagem ajuda na hora da prova do ENEM, porque, às vezes, a resposta não tá nas palavras, mas pode tar na cara da Mafalda*⁹⁵”. Essa fala me fez comprovar que eles identificaram a importância da abordagem de desenvolvimento do letramento multimodal crítico de Callow (2008). Antes que eu perguntasse qual dos textos trabalhados eles mais gostaram e mais se sentiram motivados a refletir criticamente, a maioria respondeu que o texto multimodal “*Guernica*” foi muito importante. Conforme as palavras do aluno 43, “*Eu nunca mais consegui esquecer aquele texto, nunca mais saiu da minha cabeça aquela imagem de terror e o bombardeio da cidadezinha de Guernica*”. Outros alunos complementaram que já haviam visto o quadro de Picasso em provas do ENEM nas disciplinas de Português e História e que, uma semana depois, o referido quadro estava na prova bimestral de Português 1 da escola em que estudam. Isso também me fez refletir que, se houvesse uma abordagem, de fato, transdisciplinar ou, pelo menos, interdisciplinar no que tange à leitura e à compreensão de imagens, haveria uma maior e melhor aprendizagem com perspectivas de empoderamento, engajamento e posicionamento crítico por parte dos estudantes.

Sobre as reações dos estudantes neste dia, percebi uma certa insatisfação dos discentes em relação ao recorte feito para a análise dos testes de sondagem inicial e final dos dez alunos que participaram de 70% da pesquisa, alguns inclusive me pediram para ler a quantidade de presenças durante as dez aulas investigadas. Assim, pude perceber que eles queriam que todos tivessem tido seus testes analisados e expostos na dissertação, por isso me comprometi de dar, posteriormente, para quem interessasse (estando dentro do recorte da pesquisa ou não) uma explicação individual acerca da correção dos testes. Dito isso, eles aceitaram melhor o recorte da pesquisa e compreenderam os motivos dessa seleção.

Mostrei ainda alguns gráficos e as respostas mais significativas dadas por eles nos questionários. Apresentei os principais resultados, sendo a maioria destes satisfatórios e outros aspectos que os estudantes ainda precisariam melhorar. Considerei muito rico esse momento da pesquisa e me surpreendi um pouco também, já que eu esperava que a aula que

⁹⁵ A personagem Mafalda foi criada pelo cartunista argentino Quino e sempre se mostrou uma criança muito crítica em relação aos problemas sociais.

eles mais tivessem gostado fosse a do texto multimodal “*Cine, nuestro maestro emocional*”, em que eles, a meu ver, posicionaram-se mais criticamente em relação à imagem e tocaram em temas como política, corrupção, *impeachment*, violência e mídia. Também não imaginei que eles fossem questionar o recorte da pesquisa para análise dos testes de sondagem. Essa postura deles me fez ver o quão questionadores eles são e o interesse dos discentes de estarem envolvidos e engajados em todas as etapas da pesquisa, o que foi evidenciado também pelo lamento de quatro alunas novatas, que ingressaram na escola em agosto e que afirmaram o interesse de haver participado dessa investigação acadêmica.

Dessa forma, acredito ter alcançado os objetivos dessa pesquisa e cumpri todas as etapas metodológicas previstas nela, todavia, esclareço que as dez aulas não foram suficientes para desenvolver o letramento multimodal crítico dos alunos do 3º ano. Esclareço que seria necessário mais tempo para a aplicação da abordagem para que os alunos pudessem internalizar e se empoderar de todos os aspectos das três dimensões e conseguissem ler textos multimodais satisfatoriamente no contexto educacional.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como ponto de partida as teorias sobre o letramento multimodal crítico, dentro do contexto educacional, que abrange práticas de letramento que envolvem conhecer, selecionar, combinar e analisar de forma contextualizada e crítica os múltiplos modos semióticos (visual, escrito, sonoro, digital, gustativo, dentre outros) nos textos (PREDEBOM, 2015). A esse conceito, autores como Buzato (2007) e Lemke (1998) atribuem ao letramento multimodal crítico a capacidade de ler e compreender textos da Internet e de mídias digitais. No entanto, o letramento multimodal crítico é mais amplo que o digital e fomenta a “orquestração” de significados dos modos semióticos, tendo em vista discursos e ideologias presentes nos (ou perpassados pelos) textos. O teor crítico desse letramento se situa também na perspectiva crítica de Cassany e Castellà (2010), de modo que o significado se constrói nos contextos sociais, políticos e culturais e, principalmente, pela dimensão crítica do *Show me framework* de Callow (2008), pelo qual os alunos são instigados a lerem/verem, nas imagens, questões de gênero, raça, etnia e desigualdade de classes sociais. Já a minha forma de conceituar o letramento multimodal crítico acrescenta a possibilidade de empoderamento social em consequência da tomada de uma postura crítica do leitor diante dos textos multimodais.

Ao longo das dez aulas de Língua Espanhola realizadas em uma escola pública cearense, busquei alcançar o objetivo geral dessa pesquisa de analisar o letramento multimodal crítico dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, utilizando as atividades de leitura presentes no livro didático adotado pela escola. Também almejei alcançar os seguintes objetivos específicos: a) Analisar o material didático *Síntesis* à luz da Multimodalidade; b) Investigar como os alunos interpretam os elementos imagéticos em textos multimodais nas atividades de compreensão leitora do livro didático *Síntesis*; c) Avaliar como os estudantes desenvolvem o letramento multimodal crítico de acordo com as dimensões afetiva, composicional e crítica. Saliento que todos os objetivos foram atingidos, apesar de algumas dificuldades que surgiram no decorrer do processo investigativo, tais como: a greve dos professores do Estado, que me fez antecipar algumas aulas; a falta de melhores instalações e de computadores em pleno funcionamento que dificultaram a única aula em que pude trabalhar com textos digitais; o papel “desprestigiado” que a Língua Espanhola ocupa dentro da escola, sendo colocada em detrimento de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática; a falta de interdisciplinaridade que, infelizmente, o sistema educacional público cearense impõe nas práticas de letramento; e a falta de apoio por parte da direção da escola

em relação à implementação desta pesquisa, apesar de haver dado permissão para realizá-la na minha sala de aula.

Ao responder a questão central dessa pesquisa (como se desenvolve o letramento multimodal crítico dos alunos do 3º ano do Ensino Médio com base nas atividades de leitura do livro didático, durante as aulas de ELE?), com base nos dados coletados, posso afirmar que o letramento multimodal crítico dos alunos do 3º ano do Ensino Médio com base nas atividades de leitura do livro didático, não pôde ser plenamente desenvolvido em virtude da pequena quantidade de horas/aulas destinadas ao ensino do ELE, bem como o fato de o desenvolvimento do letramento ser um processo, que teve uma inicialização ao longo das dez aulas da pesquisa. Por isso, reforço que, para haver realmente um desenvolvimento do letramento multimodal crítico, seria necessária uma ação conjunta com todas as disciplinas, no sentido de que os alunos percebam em outros tipos e gêneros de textos a construção de sentidos decorrente da interação entre os modos semióticos. Apesar desses aspectos, acredito que a abordagem multimodal serviu para mostrar para os estudantes como a imagem é carregada de uma semiose própria e que esta auxilia na compreensão da relação texto-imagem e da construção de sentidos do conjunto multimodal.

A partir da primeira questão secundária (como o livro didático *Síntesis* pode ser analisado a partir da Multimodalidade?), concluo que o livro necessita de adaptações pedagógicas por parte dos professores, a fim de desenvolver o letramento multimodal crítico e de usufruir melhor dos modos semióticos expostos no livro, possibilitando uma maior aprendizagem e reflexividade para os alunos nas aulas de ELE. A segunda questão secundária (como os estudantes interpretam os elementos imagéticos em textos multimodais presentes nas atividades de leitura do livro didático *Síntesis*?) e com base nas falas transcritas e nas respostas dos questionários e testes de sondagem, pude perceber que, no início, os estudantes não interpretavam os elementos imagéticos, apesar de, no questionário inicial, a maioria haver afirmado que interpretava as imagens. Somente depois da terceira aula, ainda com um pouco de dificuldade, eles se esforçaram mais para aplicar as teorias da GDV e das dimensões de Callow (2008) para compreender os significados que a imagem estava passando e para levantar hipóteses sobre a relação da imagem com os sentidos passados pelo texto escrito. Nas últimas aulas, os estudantes já demandavam menos das minhas orientações e já estavam compreendendo e aplicando melhor as estratégias de leitura multimodal, além de reconhecerem a importância de ler/ver a imagem para entender melhor o texto multimodal.

Em resposta à segunda questão secundária desta pesquisa (de que maneira os alunos desenvolvem o letramento multimodal crítico a partir das dimensões afetiva,

composicional e crítica?), pude perceber que os estudantes, nas primeiras aulas, tiveram dificuldades em expressar o que sentiam diante da imagem, era como se a dimensão afetiva fosse uma novidade para eles. No entanto, com o passar das aulas, eles já passaram a desenvolver melhor essa dimensão afetiva de forma a reagir afetivamente e a se posicionar criticamente em relação ao texto. Dessa forma, a dimensão afetiva contribuía significativamente para o desenvolvimento da dimensão crítica. Pela dimensão composicional, nas primeiras aulas, eu fui apresentando os aspectos composicionais relevantes para a compreensão leitora multimodal, de acordo com Callow (2008) e com a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996). No início, mesmo com as minhas explicações, percebi que eles falavam mais sobre a metafunção representacional, ou seja, eles descreviam as ações que ocorriam nas imagens. Entretanto, com o passar das aulas, notei que a maioria dos estudantes já conseguia identificar, com um pouco de dificuldade, nas imagens presentes dos textos multimodais, aspectos como cores, vetores e ângulos, inclusive usando termos próprios da GDV, como “olhar de demanda” e “item de contemplação”, por exemplo. Apesar desse avanço, acredito que os alunos pesquisados não atingiram um nível mais profundo de conhecimentos sobre os elementos composicionais, uma vez que eles ainda não conseguiram, em alguns textos, identificar o motivo da escolha de alguns elementos composicionais dentro das imagens analisadas que serviam como direcionamento para a compreensão dos sentidos dos textos multimodais. Pela dimensão crítica, nas primeiras aulas, as discussões eram mais “superficiais”, contudo, a partir da sexta aula, a criticidade foi aflorada quando eles se sentiram incomodados com o papel da mídia no processo de *impeachment* da presidenta eleita. Acredito que a associação dos textos ao contexto político brasileiro do início de 2016 e ao período de estado de greve na Educação pública estadual contribuiu em demasia para aprimorar a dimensão crítica dos estudantes e o posicionamento crítico deles em sala de aula.

Apesar desses avanços dentro da dimensão crítica, avalio que estes não foram suficientes para amenizar o contundente preconceito contra as mulheres e contra os homossexuais. Penso que esse discurso preconceituoso dos estudantes demandaria de mais projetos e pesquisas que combatessem esse problema social e possibilitassem, conseqüentemente, uma maior reflexividade crítica e talvez uma mudança de postura e pensamento ou que, pelo menos, atenuassem essa problemática. Enfatizo também que, infelizmente, a abordagem do *Show me framework* de Callow (2008) não foi totalmente satisfatória para os alunos pesquisados, já que os discentes não conseguiram interpretar os

textos analisados usando uma metalinguagem apropriada para dimensão composicional, eles se detiveram mais às dimensões afetiva e crítica em detrimento da dimensão composicional.

Acredito que a presente pesquisa trouxe vários benefícios para os estudantes pesquisados no que tange à compreensão leitora multimodal crítica, de forma que a maioria, ao término das aulas pesquisadas, identificou-se como leitor crítico e justificou essa autoanálise com argumentos coerentes e plausíveis. Concluo que a metodologia de ensino do *Show me framework* proposta por Callow (2008) tornou a aula mais atrativa, dinâmica e motivadora para os discentes, uma vez que os fizeram ver e ler as imagens de forma mais crítica e questionadora. No entanto, vejo que os gestores da Educação pública estadual precisam tomar providências como: incentivar mais essas práticas de letramento multimodal crítico na rotina escolar de alunos e professores; construir um processo de escolha mais adequada dos livros didáticos, que contemplem mais a multimodalidade e o letramento multimodal crítico; promover uma verdadeira interação entre todos os eixos educacionais (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens e códigos) no contexto escolar, a fim de promover uma ação transdisciplinar e não-segmentada do ensino em prol do desenvolvimento do letramento multimodal crítico; possibilitar um processo de formação continuada de professores acerca das teorias da Multimodalidade e dos Multiletramentos, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento do letramento multimodal crítico nas demais disciplinas escolares; dar melhores condições principalmente para o desenvolvimento do letramento digital, deixando os computadores em pleno funcionamento e à disposição de professores e alunos; dentre outras.

Ficam como sugestões para futuras pesquisas: investigar formas ou estratégias de desenvolver o letramento multimodal crítico para trabalhar especificamente a questão da construção do gênero feminino na educação básica, já que o discurso sexista e preconceituoso permanece muito forte em sala de aula e nas práticas sociais dos estudantes, de um modo geral; pesquisar sobre a formação de professores e a prática docente em relação ao desenvolvimento do letramento multimodal crítico em sala de aula, não apenas no ensino de línguas estrangeiras; e analisar a construção do letramento multimodal crítico político dos estudantes do Ensino Médio a partir de textos multimodais do livro didático e/ou da Internet.

Como professora de Espanhol e como pesquisadora, creio que esta pesquisa contribuiu para mostrar para os alunos que a imagem abrange uma gama semiótica imensurável e que esta envolve discursos e ideologias, bem como penso que as atividades serviram para promover o engajamento afetivo e o empoderamento social e crítico dos estudantes. Para a escola, percebo que esta pesquisa pode ser o pontapé inicial para uma

reflexão com alunos e professores sobre a Multimodalidade e os Multiletramentos. Para a sociedade, esta pesquisa deixa uma inquietação e uma necessidade de novas pesquisas e novas condutas docentes com o propósito de desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes.

Diante do exposto, embora limitado no escopo e no experimento, creio que as principais contribuições deste estudo para a Semiótica Social e para a Linguística Aplicada, no tocante ao ensino de línguas, giram em torno da possibilidade de uma reflexão teórico-empírica sobre como a Multimodalidade e as teorias do Letramento Multimodal Crítico podem ser aplicadas em sala de aula com alunos do Ensino Médio, no contexto da Educação pública.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Sérgio da Motta e. O surgimento dos ‘coxinhas’. In: **Observatório da Imprensa**. n. 762. 2013, disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitas/_ed762_o_surgimento_dos_coxinhas/>. Acesso em: 19 jul. 2016.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. O preconceito contra o nordestino. In: _____. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 89 - 129.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. **Revista Linguagem em Foco**. v. 3, n. 5, 2011. p. 43-64.
- _____. Do texto às imagens: As novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCCA, Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173 - 202.
- AQUINO, Lucélio Dantas de; SOUZA, Medianeira. A multimodalidade no gênero blog. In: In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora UFPB, 2008. p. 33 - 43.
- ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas. In: MOREIRA, Glauber Lima; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira; SILVA, Girlene Moreira da; FALCÃO, Carla Aguiar (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol / LE**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p. 125 - 146.
- ARAÚJO, Antonia Dilamar. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. **Linguagem em Foco**. Fortaleza: EDUECE, v. 1, n. 1, 2011. p.13 - 23.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 119 - 136.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARROS, Ester Dias; IRALA, Valesca Brasil. Entre el lugar de la resistencia y el lugar del aprendizaje: “professora, tú pode falar portugués”. In: CARVALHO, Tatiana Lourenço de (Org.). **Espanhol e ensino: relatos de pesquisa**. Mossoró: UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2012. p. 59 - 68.

BARTHES, Roland. **Image, music, text**. New York: Hill & Hang, 1977.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BATEMAN, John A. Text-image relations in perspective. In: **Text and image** – a critical introduction to visual/verbal divide. London/New York: Routledge, 2014. p. 05 - 29.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Changing text: A social semiotic analysis of textbooks. In: **Designs for Learning**. v. 3, n. 1 / 2, 2010. p. 10 - 29.

BLOMMAERT, Jan. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, Daniel Nascimento e; FERREIRA, Dina Maria Martins; ALENCAR, Claudiana Nogueira de (Orgs.). **Nova pragmática**: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014. p. 67-77.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC / SEB, 2006.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BULL, Geoff; ANSTEY, Michèle. The characteristics of multimodal texts: implications for the teaching of reading and writing. In: **Evolving pedagogies**. Carlton South, Australia: Curriculum Press, 2010. p. 21 - 46.

BUNZEN JR., Clécio dos Santos. **O livro didático de língua inglesa**: um gênero do discurso. Campinas, SP: UNICAMP, 2005, 165f, Dissertação (Mestrado), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000361369>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BUTLER, Judith. Entrevista. In: RODRIGUES, Carla. A filósofa que rejeita classificações. **CULT**, n. 185, 2013. p. 25-29.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Crop** - Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. n. 12, 2007, p. 108-144. Disponível em:

<<http://200.144.182.130/revistacrop/images/stories/edicao12/v12a07.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

_____. **Letramento e inclusão na Era da Linguagem Digital**. São Paulo: IEL/UNICAMP, 2006.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; VAN LEEUWEN, Theo. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. Esp., p. 11 - 33, 2004. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0403/040301.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

CALLOW, Jon. The rules of visual engagement: Images as tools for learning [online]. *Screen Education*, No. 65, 2012. p. 72 - 79, Disponível em: <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=519979938136339;res=IELHSS>> I SSN:1449-857X. Autumn 2012: 72-79>. Acesso em: 24 Set. 2016.

_____. I see what you mean. In: CALLOW, Jon. **The shame of text to come**. Sydney: Primary English Teaching Association Australia (PETAA). 2013. p. 3-11.

_____. Show me: principles for assessing students visual literacy. **The Reading Teacher**, 6 (18), 2008, p. 616 - 626. Disponível em: <<http://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/Visual%20Literacy/DigitalLiteracy/Principlesforassessing.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Images, politics and multiliteracies: using a visual metalanguage. **Australian Journal of Language and Literacy**. v. 29, n. 1, 2006. p. 07 - 23.

_____. Literacy and the visual: Broadening our vision. In: **English Teaching: Practice and Critique**. May, 2005, v. 4, n. 1. Disponível: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2004v4n1art1.pdf>. 2005, p. 6-19>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CAMERON, Deborah. Performing gender identity: Young men's talk and the construction of heterosexual masculinity. In: JAWORSKI, Adam; COUPLAND, Nikolas (Ed.). **The discourse reader**. London and New York: Routledge, 1999. p. 328 - 325.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 45 - 55.

CASSANY, Dnaiel. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep Maria. Aproximación a la literacidad crítica. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, UFRS, 2010, v. 28, n. 2, p. 353-374.

CATTO, Nathalia Rodrigues. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, 2013. p. 157-163. Disponível: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2013v10n2p157/25548>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Revista do GELNE**. Piauí, v. 12, n. 2, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/8216573/REVISITANDO_O_ESTATUTO_DO_TEXTO>. Acesso em 20 nov.2016.

CESTARO, Selma Alas Martins. **O ensino de Língua Estrangeira: história e metodologia**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/viterpur6/selma.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. In: **Pedagogies: An International Journal**. Routledge, 2009. p. 164-195. Disponível em: <http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2015.

_____. Changes the role of schools. In: _____. **Multiliteracies: Literacy learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006. p. 121-243.

CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p.139 - 149.

_____. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: _____. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 17 - 26.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **A Multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo-discursivo**. Cuiabá: UFMT, 2011, 156f, Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso, 2011. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/9261730ef5194d5033f9f8b8f8be3ba62.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.

CUNNINGSWORTH, Alan. **Choosing your coursebook**. Oxford: Heineman, 1995.

DINELLY, Francinely P. Ensino de Arte no Brasil: uma análise dos conteúdos do Ensino Fundamental. In: **ARCOS**. Disponível em: <<http://www.arcos.org.br/artigos/ensino-de-arte-no-brasil-uma-analise-dos-conteudos-do-ensino-fundamental/#topo>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. União Vitória-PR: Kaygangue, 2005. p. 150-177.

FERNANDES, José David Campos; ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora UFPB, 2008. p. 11 - 31.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Orgs.). **O ensino de Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14 - 34.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GARCIA, Isabela Feitosa Lima; PINHEIRO, Michelle Soares. Letramento multimodal crítico e literário: uma análise das produções acadêmicas do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). In: ATAÍDE, Cleber Alves de. et al. **Ensino de língua, literatura e outros diálogos possíveis**. Anais eletrônicos do VI Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2015. p. 3005 - 3021.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81 - 92.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London, UK: Arnold, 1994.

_____. **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.** London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar.** 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HEBERLE, Viviane. Multimodal literacy for teenage EFL students. In: **Cadernos de Letras.** Rio de Janeiro: UFRJ, n.27, 2010. p. 101 - 116.

HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: _____. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 19-34.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. Social semiotics. In: _____. **Social Semiotics.** Ithaca, New York: Cornell University Press, 1988. p. 01 - 12.

HYMES, Dell Hathaway. **Vers une compétence de communication.** Paris: Crédif; Hatier; Didier, 1991.

_____. On Communicative Competence. In PRIDE, John. B.; HOLMES, Janet. **Sociolinguistics.** England: Penguin Books, 1972. p. 269 - 293.

IRALA, Valesca Brasil; LEFFA, Vilson J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014. p. 261-279.

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. **English teaching: practice and critique.** v. 11, n. 1, 2012. p. 150 - 163.

JEWITT, Carey. An introduction to multimodality. In: _____(ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis.** London/New York: Routledge, 2010. p. 14 - 27.

_____. Multimodality, “reading”, and “writing” for the 21st Century. In: **Discourse: studies in the cultural politics of education.** v. 26, n. 3, 2005. p. 315-331.

JEWITT, Carey; KRESS, Gunther. **Multimodal literacy.** New York: Peter Lang, 2003.

JEWITT, Carey; OYAMA, Rumiko. Visual meaning: a social semiotic approach. In: LEEUWEN, Theo van; JEWITT, Carey. **Handbook of visual analysis.** SAGE: London, 2008. p. 134 - 156.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Identidades e letramentos em discurso. In: ARAÚJO, Júlio; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 17 - 42.

JOVINO, Ione da Silva. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 121 - 141.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 15 - 61.

KRESS, Gunther. Partnerships in research: multimodality and ethnography. In: **Qualitative Research**. London: June, 2011. p. 239 - 260.

_____. A social-semiotic theory of multimodality. In: **Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010. p. 54-81.

KRESS, Gunther et al. Multimodality. In: _____. **Multimodal teaching and learning**. London/New York: Continuum, 2001. p. 42 - 59.

KRESS, Gunther; LEITE-GARCIA, Regina, VAN LEEUWEN, Theo. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK. Teun A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000. p. 373-416.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996]2006.

_____. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication**, vol. 1, n. 3, 2002. p. 343-368.

_____. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnould publishers, 2001.

LASECA, Álvaro Martínez-Cachero. **O ensino do espanhol educativo brasileiro/ La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño**. Traduzido por: Elaine Elmar Alves Rodrigues. Edição Bilingue. Brasília: Thesaurus, 2008.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. In: **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, SP, 49(2), Jul./Dez., 2010. p. 455-479.

_____. Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In: MARTIN, James Robert; VEEL, Robert. (Ed.). **Reading Science: Critical and functional perspectives on discourses of science**. London: Routledge, 1998. p. 87-114.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACHADO, Arlindo. Fim do livro? In: **Estudos Avançados**. 8(21), p. 201 - 214, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/13.pdf>>. Acesso em: 02 nov.2015.

MAGALHÃES, Maria Izabel (Org.). **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília: Thesaurus, UnB. v. 7, c. 5, 2004.

_____. **Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília: Thesaurus, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19 - 36.

MARTIN, Ivan. **Síntesis: curso de lengua española (Ensino Médio)**. São Paulo: Ática, 2010.

MARTINEC, Radan; SALWAY, Andrew. A system for image-text relations in new (and old) media. In: **Visual Communication**. London: Sage Publications, 4(3), 2005. p. 337 - 371.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa; RODRIGUES, Jayfferson Alves. A construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 143 - 161.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. Belo Horizonte: RBLA, v. 10, n. 1, 2010. p. 135-

158. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

MENDONZA FILLOLA, Antonio. El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. In: _____ (Org.). **La seducción de la lectura en edades tempranas**. Aulas de Verano, Ministerio de Educación, Cultura y deporte, España, 2002. p. 101-137.

MIRANDA, Cícero Anastácio Araújo de. Um olhar sobre a implementação da Lei 11.161 no Ceará: currículo, formação de professores, políticas públicas e ideologias. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (Orgs.). **Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p. 202 - 220.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: _____. (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 101 - 119.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13 - 44.

_____. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: _____. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996. p. 17 - 25.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MONTEIRO, Leila Maria Taveira. Multimodalidade na sala de aula de Língua Inglesa e aquisição lexical. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 171 - 190.

MOREIRA, Hiran Nogueira. **As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora**: um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de Espanhol/Língua Estrangeira. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Hiran%20Nogueira%20Moreira.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

MOTTA-ROTH, Desirée. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 65 - 83.

MOURA, Ricardo (Org.). **Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza**: Perfil da SER III. Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética da Universidade Estadual do

Ceará – LabVida - UECE, Laboratório de Estudos da Conflitualidade da Universidade Estadual do Ceará – COVIO - UECE, Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Federal do Ceará – LEV - UFC, 2011. Disponível em: <http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_III.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2015.

NATIVIDADE, Cláudia; PIMENTA, Sônia. A Semiótica Social e a Multimodalidade. In: LIMA, Cássia Helen Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. (Orgs.). **Incursões Semióticas: teoria e prática de Gramática Sistêmico-Fuincional, Multimodalidade. Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso.** Livre Expressão: Rio de Janeiro, 2009. p. 21 - 29.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** New York: Routledge, 2006 [1996]. p. 9 - 37.

NEWFIELD, Denise. From visual literacy to critical visual literacy: an analysis of educational materials. In: **English teaching: practice and critique.** v. 10, n. 1, 2011. p. 81 - 94.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Sara. Texto Visual e Leitura Crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino,** v. 9, n.1, p. 15 - 39, 2006. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/sara_oliveira.pdf>. Acesso em: 22 out. 2015.

O'NEIL, Kathleen Ellen. Reading Pictures – developing visual literacy for greater comprehension. **The Reading Teacher.** v. 65, n. 3, 2011. p. 214-223.

O'TOOLE, Lawrence Michael. **The Language of Displayed Art.** Leicester: Leicester University Press, 1994.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

_____. História do material didático. In: DIAS, Reinildes CRISTOVÃO, Vera Lúcia. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 17 - 56.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67 - 84.

PEREIRA, Luena Nunes. O ensino e pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. In: LECHINI, Gladys. **Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia,**

presencia y visiones del otro. Centro de Estudios Avanzados, Programa de Estudios Africanos, Córdoba; CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, 2008. p. 253 - 276.

PEREYRA, Inessa Carrasco. “**Tú eres responsable por aquello que cautivas**”: uma análise da multimodalidade em produções de alunos de 8ª série em espanhol como língua estrangeira. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas-RS, 2009.

PETTER, Margarida; ARAÚJO, Paulo P. Linguística Africana: passado e presente. In: PETTER, Margarida (Org.). **Introdução à Linguística Africana**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 27 - 48.

PINHEIRO, Michelle Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar. O letramento crítico-literário a partir da obra *El túnel* de Ernesto Sabato nas aulas de Espanhol como língua estrangeira. In: **Interletras**, v. 5, n. 23, mar./set., 2016. p. 01-15.

PREDEBOM, Nathalia Rodrigues Catto. **Do entretenimento à crítica**: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras. Pós-graduação em Letras, Santa Maria- RS, 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RECUERO, Raquel. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 17 - 32.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e Línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). **Espanhol**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 13-24.

ROJO. Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11 - 31.

ROYCE, Terry D. Multimodal communicative competence in second language context. In: ROYCE, Terry D. & BOWCHER, Wendy L. (Eds.). **New directions in the analysis of multimodal discourse**. London: Routledge, 2006. p. 63 - 109

SALAS, Marlene Ramírez. English Teachers as Materials developers. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**. v. 4, n. 2, 2004. p. 01 - 17.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2010.

SANTOS, Zaíra Bomfante dos; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica Social à Multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA - Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n. 2, 2014. p. 295-324.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO CEARÁ. Disponível em: <<http://www.sspds.ce.gov.br/noticiaDetalhada.do?tipoPortal=1&codNoticia=2142&titulo=Reportagens&action=detail>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: _____. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005. p. 35 - 44.

SERAFINI, Frank. **Reading the visual**: an introduction to teaching multimodal literacy. Teachers College Press: NY, 2014. p. 45 - 54.

_____. Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. 2011. p. 342 - 350.

SILVA, Daniel Nascimento. Diálogos intermídias, ou política de identidades em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. 2013, vol.52, n.1, pp. 147-163. ISSN 0103-1813. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000100009>>. Acesso em: 05 maio 2015.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **O letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. 327 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016.

SILVA, Renato Caixeta da. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, UFMG, v. 10, n. 1, 2010. p. 207 - 226.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STOKES, Suzanne. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**. Pocatello (EUA), v. 1, n. 1, p. 10-19, 2002. Disponível em: <<http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TUROLO-SILVA, Andreia. **Affordances e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2015. 328 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/15116/1/2015_tese_atsilva.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, James. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. Routledge: London and New York, 2011a. p. 668-682.

_____. **The language of colour** – An introduction. London: Routledge, 2011b.

VELOSO, Francisco O. Dourado. Pesquisa em multimodalidade: por uma abordagem sociosemiótica. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: Abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 155-180.

VIEIRA, Josenia Antunes. Novas perspectivas para o texto: uma visão multisemiótica. In: _____. (et al.). **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-33.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALSH, Maureen. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? In: **Australian Journal of Language and Literacy**. v. 3, n. 3, 2010. p. 211 - 239.

APÊNDICES

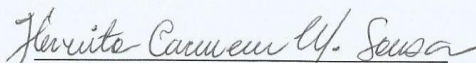
APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, HERNITA CARMEM M. SOUSA (Representante da Secretaria de Educação do Ceará- SEDUC) autorizo a realização da pesquisa "Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de Espanhol do Ensino Médio de uma escola pública" a ser realizada pela profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo (docente do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE) e pela mestranda Michelle Soares Pinheiro, a ser iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo as pesquisadoras a utilizarem o espaço da Escola Estadual de Ensino Médio para a realização dos questionários, gravação e análise das aulas de Espanhol. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, 10 de dezembro de 2015.



(Representante da Secretaria de Educação do Ceará- SEDUC)
Incluir carimbo da instituição e assinatura do diretor/coordenador

Hernita Carmem Magalhães Sousa
Coordenadora
SEFOR 1/1ª e 3ª REGIÕES

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de Espanhol do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE”

Os objetivos deste estudo consistem em analisar o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos do 3º ano do Ensino Médio durante as aulas de Língua Espanhola, considerando as atividades do livro didático; investigar como os alunos interpretam os elementos imagéticos em textos multimodais nas atividades de leitura do livro didático Síntesis; avaliar como os estudantes desenvolvem o letramento multimodal crítico de acordo com as dimensões afetiva, composicional e crítica.

Caso você autorize, seu filho irá: participar de atividades de leitura durante as aulas de Espanhol, que serão filmadas, responderá a questionários. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto e cansaço com as perguntas, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para a melhoria na compreensão leitora e para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (colocar o nome do pai/mãe/cuidador) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____

_____ (colocar o nome do filho(a)) sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, de

Assinatura

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

(Michelle Soares Pinheiro, 85-986227648 ou 996137880, michelle040481@hotmail.com)

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ADOLESCENTES

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE”. Seus pais/cuidadores permitiram que você participe. Queremos: analisar como se desenvolve o letramento multimodal crítico dos alunos do 3º ano do Ensino Médio durante as aulas de Língua Espanhola por intermédio do livro didático; investigar como os alunos interpretam os elementos imagéticos em textos multimodais nas atividades de leitura do livro didático Síntesis; avaliar como os estudantes desenvolvem o letramento multimodal crítico de acordo com as dimensões afetiva, composicional e crítica.

Se você concordar em participar, a pesquisa será feita na EEM. _____ onde você passará por atividades de leitura durante 10 aulas de Espanhol, que serão filmadas. Para isso, serão usados questionários e filmagem. O uso dos questionários e das filmagens são considerados seguros, mas é possível ocorrer algum desconforto ou cansaço em relação às atividades desenvolvidas.

Caso aconteça algo errado ou um incômodo, você pode desistir em participar, pedir para conversar com o pesquisador sobre o que o incomodou ou avisar seus pais. Mas há coisas boas que podem acontecer se você participar como melhorar a sua compreensão leitora e desenvolver o seu letramento multimodal crítico, o que lhe trará benefícios diretos e indiretos principalmente na leitura de textos multimodais, muito presentes nos vestibulares atuais.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá problema se recusar a participar ou se desistir. Ninguém saberá identificar o que você responder na pesquisa, nem mesmo seus pais ou cuidadores. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, faremos uma reunião com a explicação dos resultados da pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida pode nos procurar pelos telefones (85-986227648 ou 996137880) da pesquisadora Michelle Soares Pinheiro. Pode também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que aprovou a realização desse projeto e funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85) 3101-9890, email cep@uece.br. O Comitê de Ética defende os Direitos dos participantes das pesquisas.



(Michelle Soares Pinheiro, mestranda e professora da EEM. _____, tel.: 85-
986227648 ou 996137880)

(Nome do pesquisador principal, cargo e telefone para contato)

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE”, que tem o/s objetivo(s) analisar como se desenvolve o letramento multimodal crítico dos alunos do 3º ano do Ensino Médio durante as aulas de Língua Espanhola por intermédio do livro didático. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado ou furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Fortaleza, de

Nome do Aluno e Assinatura Acima

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO INICIAL

Caro (a) aluno (a),

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “*Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de Espanhol do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE*”, que está sendo desenvolvida pela mestranda Michelle Soares Pinheiro sob a orientação da profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo. No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, torná-los pertinentes à pesquisa, gostaríamos de lembrar a seriedade deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o ‘máximo de sinceridade possível’. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

PERFIL DO ESTUDANTE

Nome (opcional): _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino Data: ___ / ___ / ___

1. Você gosta de ler?

() Sim

() Não

() Às vezes

Se a resposta for “às vezes”, em que ocasiões:

() Depende

Depende de que? _____

2. Se a resposta for afirmativa, quais tipos de texto você mais gosta de ler? Você pode marcar mais de uma resposta.

() Narrativo

() Descritivo

() Dissertativo

() Expositivo

() Injuntivo (serve para dar instruções)

Por quê?

2.1 Quais os gêneros textuais que mais lhe agrada? Você pode marcar mais de uma resposta.

() Poema

() História em quadrinhos

() Propaganda

() Conto

() Bate-papo

() Anúncio

() Peça de teatro

() Aviso

() Cartaz

() Lenda

() Mensagem

() Folheto

() Fábula

() Relato

() Logomarca

() Romance

() E-mail

() Piada

() Drama

() Carta pessoal

() Charge

() Crônica

() Bilhete

Outros:

3. Você gosta de ler textos que tenham imagens?

- Sim
 Não
 Às vezes

Se a resposta for “às vezes”, em que ocasiões:

Depende

Depende de que? _____

4. Onde você tem acesso a livros? Você pode marcar mais de uma resposta.

- Na escola.
 Em casa.
 Na internet.
 Na Biblioteca Pública
 No trabalho.

Outros lugares: _____

Nenhum lugar.

5. Que “tipo(s) de texto” com imagem você lê? Você pode marcar mais de uma resposta

- Anúncios publicitários
 Revistas
 Jornais
 Livro didático
 Revistas em quadrinhos
 Charges
 Tirinhas

Outros: _____

6. O que você acha de atividades de compreensão leitora com textos que têm palavras e imagens?

7. Como você lê o texto com palavras e imagens?

- Lê primeiro o texto escrito.
 Analisa a imagem.
 Observa se há relação entre o texto escrito e imagem
 Observa o título, se houver.
 Não emprega nenhuma estratégia de leitura.

Outra estratégia de leitura:

8. Para você, o que é ser crítico? E o que é ser um leitor crítico?

9. Você se considera um leitor crítico?

() Sim

() Não

() Às vezes

Se a resposta for “às vezes”, em que ocasiões:

() Depende

Depende de que? _____

¡Muchas gracias!
¡Que Dios te bendiga!



APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO FINAL

Caro (a) aluno (a),

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “*Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de Espanhol do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE*”, que está sendo desenvolvida pela mestranda Michelle Soares Pinheiro sob a orientação da profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo. Solicitamos que você responda este questionário final que tem por objetivo sondar sobre os hábitos de leitura de gêneros multimodais. Gostaríamos de lembrar a seriedade deste trabalho e pedir a compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o ‘máximo de sinceridade possível’. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

PERFIL DO ESTUDANTE

Nome (opcional): _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino Data: ___ / ___ / ___

1. O que você achou das atividades de compreensão leitora com palavras e imagens utilizadas nas aulas?

2. O que você fez/faz para facilitar a sua leitura, quando o texto tem palavras e imagens? Marque as respostas que melhor se adequam a você.

- () Analisa primeiro o texto escrito.
 () Analisa a imagem.
 () Observa o título, se houver.
 () Não emprega nenhuma estratégia de leitura.

Outra estratégia de leitura:

3. Que aspectos você observou e utilizou nas atividades de leitura dos textos do livro Síntesis? Marque as respostas que melhor se adequam a você.

- () Analisa primeiro o texto escrito.
 () Analisa a imagem.
 () Observa o tamanho e cor das letras.
 () Observa o título, se houver.
 () Observa as cores e a estrutura da imagem.
 () Analisa conjuntamente imagem e texto.
 () Não emprega nenhuma estratégia de leitura.

Outros aspectos:

4. O que você achou dos textos com imagens do livro *Síntesis*? Marque as respostas que melhor expressem sua opinião.

- () Acho interessantes.
 () São criativos.
 () Não gosto.
 () Nunca observei as imagens.
 () Acho “chatos”.

Outra resposta:

5. Para você, o que é ser crítico? E o que é ser um leitor crítico?

6. Após as aulas de leitura com textos imagéticos em língua espanhola, você se considera um leitor crítico?

- () Sim
 () Não
 () Às vezes

Se a resposta for “às vezes”, em que ocasiões:

() Depende

Depende de que? _____

7. O que você aprendeu com a leitura de textos com imagens?

8. O que foi mais marcante ou importante para você nas dez aulas da pesquisa? O que lhe chamou mais atenção durante essas aulas?

*¡Muchas gracias!
 ¡Que Dios te bendiga!*



APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM PÓS-AULA

Caro (a) aluno (a),

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “*Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de Espanhol do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE*”, que está sendo desenvolvida pela mestranda Michelle Soares Pinheiro sob a orientação da profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo. No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, torná-los pertinentes à pesquisa, gostaríamos de lembrar a seriedade deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o ‘máximo de sinceridade possível’. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

PERFIL DO ESTUDANTE

Nome (opcional): _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino Data: ___ / ___ / ___

1. Você gostou da(s) atividade(s) de hoje?

() Sim

() Não

Por quê?

2. Do que você mais gostou? Por quê?

3. Do que você menos gostou? Por quê?

4. A atividade de hoje lhe fez refletir sobre algum assunto?

() Sim

() Não

Se a resposta for “sim”, qual foi o assunto da sua reflexão?

5. Fazendo uma auto-análise, você se colocou criticamente diante do(s) texto(s) trabalhado(s) na aula de hoje?

() Sim

() Não

Por quê?

6. O que você aprendeu com a atividade da aula de hoje?

7. O que a imagem comunicou para você? Descreva sentimentos, impressões ou sensações causadas pela imagem.

8. A imagem de alguma forma lhe ajudou a compreender o texto ou a fazer a atividade proposta? Se ajudou, informe como lhe ajudou.

¡Muchas gracias!
¡Que Dios te bendiga!



APÊNDICE G - PLANOS DE AULA

Primeira aula

Local: Escola Estadual de Ensino Médio _____

Série: 3º ano E do Ensino Médio – Tarde

Data: 23/02/2016 (de 16h50 – 17h40)

Carga horária: 50 minutos

Tema: Comunicação e relações sociais nos dias atuais.

Objetivo:

Desenvolver nos alunos o letramento multimodal crítico por meio de uma tirinha.

Conteúdo:

Compreensão multimodal leitora.

Metodologia:

Após a aplicação do questionário inicial, daremos para cada aluno uma folha de papel com a imagem do quadro “*Mujer con abanico*” de Pablo Picasso (imagem presente no livro didático *Síntesis 3* na página 100) e pediremos para que eles escrevam livremente o que eles entendem dessa imagem.

Depois disso, trabalharemos o tema das relações e comunicações interpessoais na atualidade por meio do texto multimodal “*Esto no es todo*”, que abre a primeira unidade do livro didático *Síntesis 3*. Pediremos para os alunos falarem o que eles entendem desse texto, quais as mensagens da tirinha (levando em conta que o autor do texto é o cartunista argentino Quino), o que eles acham das imagens e das palavras escritas presentes na tirinha, o que mais chama a atenção deles nessa tirinha, como eles relacionam essa tirinha argentina com a realidade brasileira, se há alguma mensagem crítica nessa tirinha e qual seria (CALLOW, 2008).

Atividades / Carga horária:

Apresentação da pesquisa: 2 minutos

Orientação inicial sobre a pesquisa: 2 minutos

Explicação sobre o objetivo da aula: 1 minuto

Aplicação do teste de sondagem: 15 minutos

Aplicação do questionário inicial: 10 minutos

Quadro “*Mujer con abanico*” de Pablo Picasso: 15 minutos

Fechamento do conteúdo da aula e aplicação do questionário de sondagem pós-aula: 5 minutos

Recursos didáticos:

Questionário Inicial;

Teste de sondagem por meio de uma folha de papel com a imagem “*Mujer con abanico*” para cada aluno escrever a sua compreensão multimodal leitora,

Livro didático *Síntesis 3*.

Modos semióticos trabalhados: imagem e texto.

Avaliação:

Será feita ao longo da aula de acordo com a participação e interesse dos alunos.

Materiais utilizados:

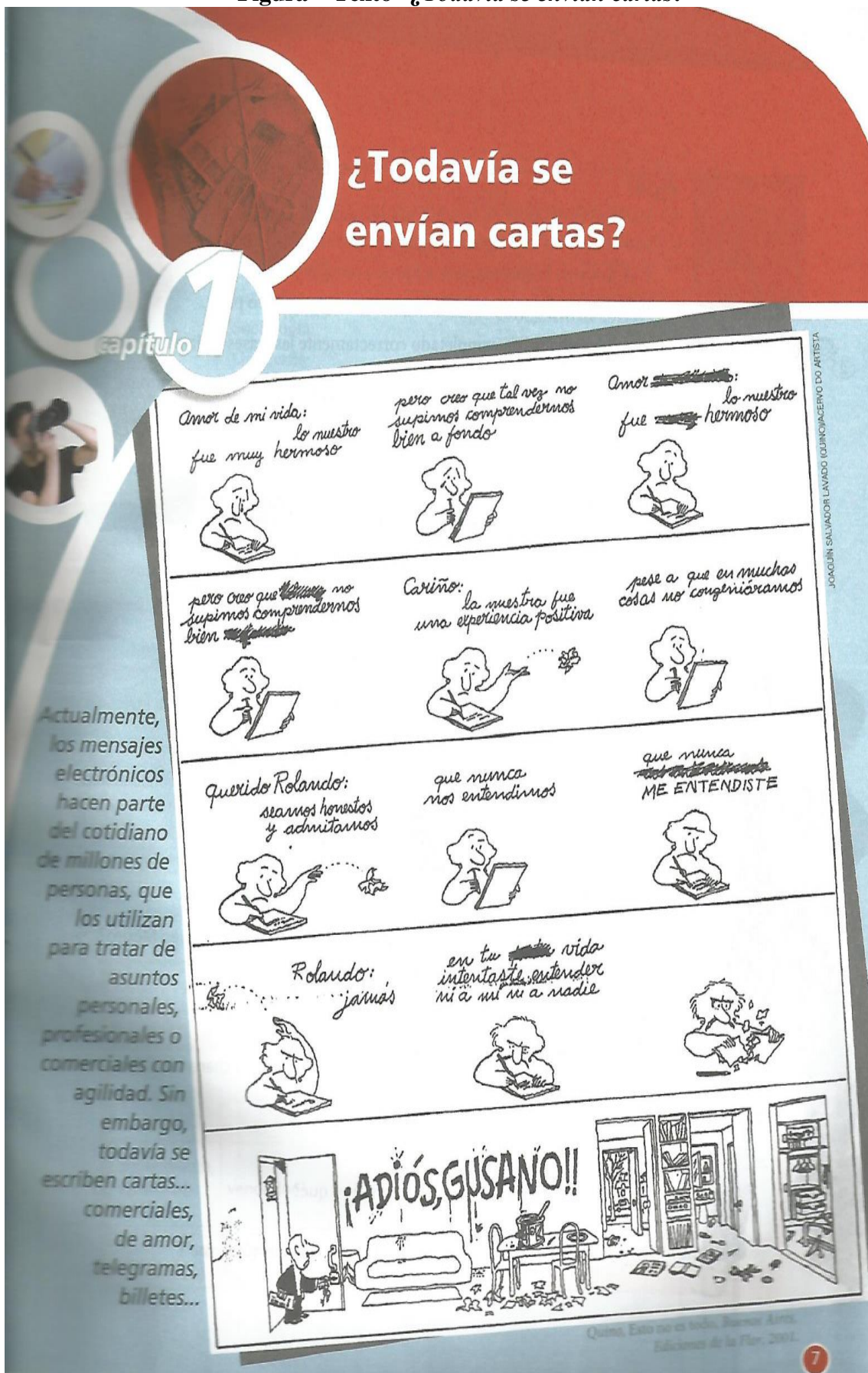
Figura - Quadro “*Mujer con abanico*” de Pablo Picasso



Fonte: site

<https://www.google.com.br/search?q=mujer+con+abanico+picasso&espv=2&biw=1821&bih=830&tbm=isch&i>
(Acesso em: 08.jan.2016)

Figura – Texto “¿Todavía se envían cartas?”



Segunda aula

Local: Escola Estadual de Ensino Médio _____

Série: 3º ano E do Ensino Médio – Tarde

Data: 01/03/2016 (de 16h50 – 17h40)

Carga horária: 50 minutos

Tema: comunicação digital-virtual e práticas sócio-discursivas.

Objetivo:

Desenvolver nos alunos o letramento multimodal crítico por meio de textos multimodais (texto narrativo e tirinha) do livro didático.

Conteúdo:

Compreensão multimodal leitora.

Metodologia:

Pedir que os alunos descrevam a imagem da página 33 do livro didático: inicialmente, perguntando se eles gostam da imagem e porque (nesse momento observaremos se eles se identificam com a imagem); pedir que os estudantes descrevam as ações, os eventos, o cenário; orientar a observação da divisão da imagem de um lado o rapaz e de outro a moça, bem como a representação dos corações, dos aspectos faciais dos personagens representados, indagar o que os aspectos composicionais como as cores, os símbolos (coração, carta, “@” entre os personagens) representam; perguntar que tipo de sentimento esta imagem apresenta e como podemos perceber isso na imagem; perguntar o que a imagem quer dizer (há alguma mensagem conceitual-simbólica na imagem?), indagar se os personagens se mostram próximos do leitor (nesse momento explicar, de maneira breve e simples, sobre a distância social e a perspectiva de Kress e van Leeuwen (1996) e o olhar de demanda e oferta), perguntar sobre o formato do desenho e as linhas que formam a imagem, questionar o que elas passam para o leitor (se é uma modalidade mais naturalística, abstrata ou simbólica), as cores das roupas dos personagens, pedir para que os alunos identifiquem pontos ou partes da imagem que estão em saliência ou destaque; questionar o que eles acham da escolha das cores para cada personagem no que tange ao gênero social (quais os aspectos da imagem que aportam estereótipos do masculino e do feminino?); pedir que eles identifiquem aspectos relacionados à classe social na imagem. Dessa forma, iremos explicando e, ao mesmo tempo, analisando as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008) nas falas dos alunos durante a aula.

Após a análise da imagem, chamaremos a atenção dos alunos para os aspectos de “saliência” no texto escrito como o negrito do título do texto e o itálico da referência bibliográfica do texto, observando neste último quem escreveu o texto, quando e onde o texto foi escrito. Daremos cinco minutos para que eles leiam o texto escrito “El falso sordomudo”, em seguida leremos o texto com eles, tirando possíveis dúvidas quanto às palavras desconhecidas e à compreensão leitora. Depois, compararemos que o entendimento do texto escrito coincide com a compreensão do texto imagético. Além disso, perguntaremos se eles acham que a história do texto multimodal acontece na realidade e se eles conhecem situações parecidas. Por último, sensibilizaremos os alunos para a análise da relação entre as imagens e as palavras, instigando dos alunos uma postura crítica em relação ao texto multimodal.

Atividades / Carga horária:

Explicar o objetivo da aula e da pesquisa: 3 minutos

Análise da imagem com os alunos: 15 minutos

Leitura individualizada do texto “El falso sordomudo”: 12 minutos

Compreensão leitora do texto escrito: 10 minutos

Análise do texto multimodal (imagem e texto): 5 minutos

Fechamento do conteúdo da aula e aplicação do questionário de sondagem pós-aula: 5 minutos

Recursos didáticos:

Livro didático Síntesis 3.

Modos semióticos trabalhados: imagem e texto.

Avaliação:

Será feita ao longo da aula de acordo com a participação e interesse dos alunos.

Materiais utilizados:

Figura – Texto “El falso sordomudo”

capítulo 2

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO PRINCIPAL

1 Lee el microrrelato:

El falso sordomudo

Un falso sordomudo – que a cambio de voluntad te da el alfabeto de los signos plastificado – entra en una coctelería oscura y tapizada. Al fondo, un divorciado y una separada que se conocieron a través del chat tienen su primera cita. No se atraen (ella se quitó años, él se quitó kilos, y los dos se quitaron cargas familiares), pero se esfuerzan por no parecer desolados. Hablan de los bailes de salón (¡qué casualidad!, los dos han hecho el mismo cursillo de perfeccionamiento del tango) y eso los lleva a comentar lo anulados que se sienten como personas con sus antiguas parejas. Después de preguntarse los horóscopos, él comete un error táctico:

– El otro día por poco me muero – dice. – Vi a mi ex mujer, que es Tauro, paseando con su novio de ahora.

La separada siente celos retroactivos.

– ¿No me has dicho que la dejaste tú?


– Sí, pero la dejé sola, no con un imbécil.

Al cabo de nada, ella anuncia que tendrá que irse yendo, que mañana... El divorciado pide la cuenta. Paga con tarjeta y deja una moneda de 500 de propina. Cuando ya están de pie, el falso sordomudo les deja el alfabeto de los signos en la mesa. Los dos se quedan quietos. Intuyen que si se van el hombre robará la propina. No debería importarles, es sólo una moneda, y ya no es suya. Ya es del camarero. Pero les da rabia. El destino de la moneda todavía les pertenece un poco, y su destino era ser propina. El sentimiento de tenue posesión les paraliza.

– Eso que comentabas de tu ex mujer... – dice ella, sentándose. – En realidad te comprendo muy bien.

El levanta la mano, le pide al camarero que traiga otros dos cócteles con sombrilla y más galletas en forma de pecesito. Y que eche al falso sordomudo, por favor, que les está molestando.

Espar Matute, El País semanal, Madrid, 30 de julio de 2000



33

Fonte: MARTIN (2010, p. 33)

Terceira aula

Local: Escola Estadual de Ensino Médio _____

Série: 3º ano E do Ensino Médio – Tarde

Data: 08/03/2016 (de 16h50 – 17h40)

Carga horária: 50 minutos

Tema: Natureza e problemas sociais contemporâneos.

Objetivo:

Desenvolver nos alunos o letramento multimodal crítico por meio de textos multimodais tais como: sacola de reciclagem, panfletos, imagem de criança passando fome, poema do livro didático e música.

Conteúdo:

Compreensão leitora multimodal.

Metodologia:

Começaremos mostrando materiais autênticos como uma sacola reciclada, um panfleto “salvemos o planeta” de hotel argentino, um panfleto de um zoológico chileno e uma foto de criança pobre que pede comida. Perguntaremos o que os quatro materiais têm em comum e como eles entendem os materiais apresentados.

Depois, trabalharemos o texto da página 53 “*Ecología esencial*” do livro didático Síntesis. Inicialmente, perguntaremos se eles gostam da imagem e porque (nesse momento observaremos se eles se identificam com a imagem e se já formulam alguma crítica a partir da imagem); pediremos que os estudantes descrevam as ações, os eventos, o cenário, bem como a representação do planeta, do garoto, do rato e do homem. Indagaremos o que eles pensam sobre os aspectos composicionais da imagem, tais como as cores, as expressões faciais dos personagens representados. Perguntaremos que tipo de sentimento esta imagem apresenta e como podemos perceber isso na imagem. Além disso, indagaremos o que a imagem quer dizer, se os personagens se mostram próximos do leitor (nesse momento reexplicar, de maneira breve e simples, sobre a distância social, a perspectiva, o contato (o olhar de demanda e oferta) de Kress e van Leeuwen (1996) e se eles se sentem “próximos” dessa realidade. Em seguida, perguntaremos sobre as linhas que formam a imagem, questionando o significado que o leitor constrói a partir do desenho. Pedir para que os alunos identifiquem pontos ou partes da imagem que estão em saliência ou destaque, questionando se o planeta está em destaque ou não e pedindo que eles identifiquem aspectos relacionados às classes sociais na imagem. Dessa forma, iremos explicando e, ao mesmo tempo, analisando as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008) nas falas dos alunos durante a aula.

Após a análise da imagem, daremos cinco minutos para que eles leiam o poema *Ecología esencial*, em seguida leremos o texto com eles, tirando possíveis dúvidas quanto às palavras desconhecidas e à compreensão leitora, bem como perguntaremos se eles sentiram dificuldade ou não ao ler um poema. Apresentaremos uma música do Maná chamada “¿Dónde jugarán los niños?”, que trata do mesmo tema do texto escrito, ou seja, o respeito à natureza e também aos seres humanos. Pediremos que eles digam o que entenderam da música.

Depois, faremos uma interpretação de todo o conjunto multimodal, materiais autênticos, o poema, a imagem e a música. Além disso, perguntaremos se eles acham que o assunto do

poema do texto multimodal tem relevância social e precisa de uma reflexão e intervenção por parte das pessoas.

Atividades / Carga horária:

Explicar o objetivo da aula: 1 minuto

Análise dos materiais autênticos e da imagem: 5 minutos

Análise da imagem com os alunos: 15 minutos

Leitura individualizada do texto “Ecología esencial”: 5 minutos

Compreensão leitora do texto escrito: 5 minutos

Audição da música e interpretação desta: 10 minutos

Análise do conjunto multimodal da aula: 4 minutos

Fechamento do conteúdo da aula e aplicação do questionário de sondagem pós-aula: 5 minutos

Recursos didáticos:

Materiais autênticos, livro didático Síntesis 3, música (aparelho de som e fotocópia da letra da música para cada aluno).

Modos semióticos trabalhados: imagem, texto e som (música).

Avaliação:

Será feita ao longo da aula de acordo com a participação e interesse dos alunos.

Materiais utilizados:

Figura – Criança pobre



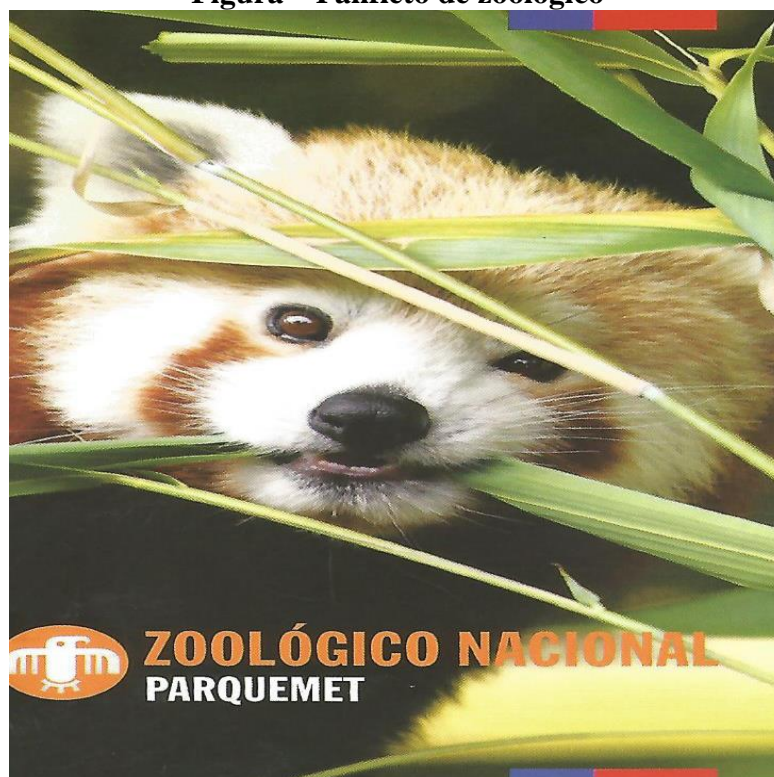
Fonte: Arquivo pessoal

Figura – Sacola de compras reciclada



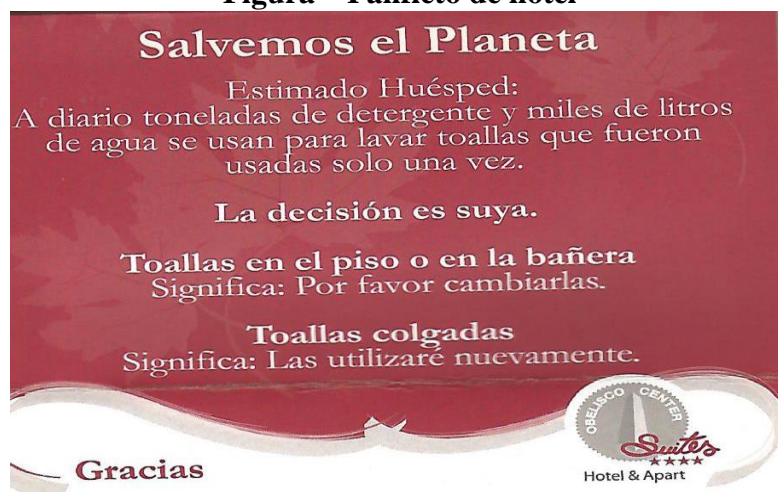
Fonte: Arquivo pessoal

Figura – Panfleto de zoológico



Fonte: Arquivo pessoal

Figura – Panfleto de hotel



Fonte: Arquivo pessoal

Figura – Texto “Ecología esencial”

capítulo 3

PARA LEER Y REFLEXIONAR

TEXTO COMPLEMENTARIO

Ecología esencial

La tierra no es un regalo de nuestros padres, es un préstamo de nuestros hijos. Curar la tierra, sí – está enferma – Pero antes, curar la pobreza curar al hombre. Ecología sí, pero antes el niño que el árbol, el niño antes que el río, el hombre antes que el mar. Cometemos falta, si muere un árbol sin agua. Cometemos crimen, si muere un niño sin pan.

No hay hielo sin agua.
No hay hielo sin frío.
No hay trigo sin agua.
No hay trigo sin campesino.
No hay mar sin agua.
No hay mar sin marinero en faena.
No hay llanto sin agua.
No hay llanto sin pena.

Gloria Fuertes, Mujer de verso en pecho (prólogo de Francisco Nieva), Madrid, Cátedra, 1983.

WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

53

Fonte: MARTIN (2010, p. 53)

¿Dónde jugarán los niños? (Maná)

Cuenta el abuelo que
de niño el jugó
Entre árboles y risas
y alcatraces de color
Recuerda un río
transparente si olores,
Donde abundaban peces,
no sufrían ni un dolor

Cuenta mí abuelo
de un cielo muy azul,
En donde voló papalotes
Que él mismo construyó
El tiempo pasó y
nuestro viejo ya murió
Y hoy me pregunté
después de tanta destrucción

¿Dónde diablos jugarán
los pobres niños?
¡Ay ay ay!
¿en dónde jugarán?
Se está quemando el mundo
Ya no hay lugar

La tierra está a punto
de partirse en dos
El cielo ya se ha roto,
ya se ha roto el llanto gris
La mar vomita ríos de aceite sin cesar
Y hoy me pregunté
después de tanta destrucción

¿Dónde diablos jugarán los pobres niños?
¡Ay ay ay!
¿En dónde jugarán?
Se está quemando el mundo
Ya no hay lugar

No hay lugar en este mundo

Quarta aula

Local: Escola Estadual de Ensino Médio _____

Série: 3º ano E do Ensino Médio – Tarde

Data: 14/03/2016 (de 16h – 16h50min)

Carga horária: 50 minutos

Tema: A relação profissão, gênero feminino e linguagem.

Objetivo:

Instigar o posicionamento crítico sobre como a mulher é vista e tratada nos âmbitos do trabalho e da linguagem.

Conteúdo:

Compreensão leitora multimodal através do texto “Lenguaje no sexista: médica y enfermera en Médicos Sin Fronteras”.

Metodologia:

Chegaremos para dar aula vestindo uma blusa de policial civil e teremos no pescoço um distintivo da polícia. Após analisar as reações dos alunos e das alunas, perguntaremos o que estes pensam sobre uma mulher atuar em uma profissão “teoricamente” masculina. Depois disso, pediremos para que os estudantes observem a imagem da página 19 do livro Síntesis. A partir daí, exploraremos as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008), fazendo as seguintes perguntas para os estudantes: como vocês se sentem diante dessa imagem? como vocês interpretam a imagem? alguém se identifica com essa imagem? por que? O que está acontecendo nesta imagem? como é o cenário desta imagem? essa imagem lhes parece real ou abstrata/simbólica? onde aconteceu o que está representado nessa imagem? como poderíamos descrever as expressões faciais dos personagens representados? sobre as cores da imagem, o que vocês têm a dizer? como vocês analisam o olhar dos personagens da imagem? existe vínculo ou proximidade com os leitores/observadores? por que? existe alguma saliência ou destaque na imagem? sobre a classe social das pessoas da imagem, o que vocês observam? existe alguma mulher na imagem? ao analisar o título do texto “Lenguaje no sexista: médica y enfermera en Médicos Sin Fronteras”, como vocês relacionam o título do texto com a imagem? como é o papel da mulher na sociedade e no mundo do trabalho de acordo com a imagem e o título do texto?

Feitos esses questionamentos, daremos um tempo para que eles leiam o texto escrito. Em seguida, releteremos o texto com eles e, ao mesmo tempo, faremos a relação do texto escrito com a imagem. Ao final, pediremos que eles exponham os pontos de vista sobre o assunto do texto, chamando atenção para a relação do gênero feminino com as profissões e como isso é demonstrado na linguagem e nos discursos vigentes.

Por último, trabalharemos com mais ênfase a dimensão crítica por meio da interpretação de todo o conjunto multimodal.

Atividades / Carga horária:

Explicar o objetivo da aula: 1 minuto

Análise das reações dos alunos diante da roupa da professora com o distintivo: 4 minutos

Análise da imagem com os alunos: 15 minutos

Leitura individualizada do texto “Lenguaje no sexista: médica y enfermera en Médicos Sin Fronteras”: 10 minutos

Compreensão leitora do texto escrito: 12 minutos

Análise do conjunto multimodal da aula: 3 minutos

Fechamento do conteúdo da aula e aplicação do questionário de sondagem pós-aula: 5 minutos.

Recursos didáticos:

Livro didático Síntesis 3, roupa e distintivo de policial.

Modos semióticos trabalhados: imagem e texto.

Avaliação:

Será feita ao longo da aula de acordo com a participação e interesse dos alunos.

Materiais utilizados:

Figura - Distintivo policial



Fonte: Arquivo pessoal

Figura: Lenguaje sexista: médica y enfermera em Médicos Sin Fronteras

capítulo 1

TEXTO
COMPLEMENTARIO

PARA LEER Y REFLEXIONAR

Lenguaje no sexista: médica y enfermera en Médicos Sin Fronteras

El pasado 26 de diciembre de 2007 fueron secuestradas dos cooperantes de Médicos Sin Fronteras. Este grave hecho que afectó a esas dos mujeres profesionales ha mostrado, además del daño irreparable que ocasiona el secuestro, el daño moral que ocasiona la desigualdad al colectivo al que ellas pertenecen, las mujeres. En efecto, este suceso ha mostrado una de las caras más desigualitarias de los títulos académicos y del ejercicio de las profesiones: el lenguaje sexista que domina sus contenidos. La cooperante española Mercedes García hizo la carrera de medicina y ahora es médica. La cooperante de nacionalidad argentina Pilar Bauza es enfermera. Ambas mujeres se dedican a dos de las muchas profesiones donde los cánones tradicionalmente masculinos han influido en su valoración, prestigio y reconocimiento social. Por los roles de género, aún se considera "normal" que la medicina, carrera universitaria de más valor académico que la de enfermería, la realicen los hombres y esta última sea "preferida" por las mujeres. Al respecto, es interesante el informe de Ameco Press donde se muestra con datos estadísticos oficiales cómo las carreras universitarias sanitarias están feminizadas, pero de manera distinta, ya que están sustentadas en la desigualdad de mujeres y hombres.

En la carrera de enfermería las mujeres han tenido y tienen el acceso más fácil porque su ejercicio implica directamente el cuidado a los demás. Esta es una tarea que socialmente se le asigna a personas de sexo femenino. En este contexto, todas las profesiones y labores relacionadas con las mujeres están infravaloradas, esta problemática ya ha sido reconocida por la doctrina constitucional europea y por el Tribunal Constitucional español, llegando a definir jurídicamente la discriminación indirecta. Pero, sobre el tema específico que nos ocupa, constatamos cómo la socialización de la desigualdad entre mujeres y hombres respecto de las profesiones desvela el conflicto que existe en la denominación de las personas profesionales. En este caso, el conflicto se generó cuando la prensa no pudo llegar a un acuerdo en el momento de determinar si la cooperante García era "médica" o "médico". Durante su cautiverio, la prensa no supo darle el tratamiento debido, por su profesión, a la médica García y algunos periódicos discrepaban al llamarla algunas veces "médico". *El Mundo* en su página web recogió las noticias llamándola unas veces "médica" y otras "médico". Lo mismo sucedió en las informaciones aparecidas en *El País*. El día de la llegada a España tras su liberación, este diario, finalmente, dio a García el tratamiento de "médico". *ABC*, por su parte, la llamó directamente "médico". En el noticiero de *La Primera* de Televisión Española, por las mañanas las presentadoras del telediario la llamaron médica y durante la tarde y en el turno del informativo nocturno trataron a García como "médico".

Retornando al lenguaje sexista anclado en el ámbito académico, los títulos y grados universitarios mantienen denominaciones donde se refleja la fuerte discriminación por razón de sexo. Aún se le sigue llamando "juez", "arquitecto", "técnico", etc., a las mujeres.

Adaptado de Nilda Garai. Extraído de
<www.laguachimana.org>.
Acceso el 8 de marzo de 2009.



AVENTURIER PATRICK/GAMMA
EYEDEA PRESSE/OTHER IMAGES

19

Quinta aula

Local: Escola Estadual de Ensino Médio _____

Série: 3º ano E do Ensino Médio – Tarde

Data: 22/03/2016 (de 16h50min – 17h40min)

Carga horária: 50 minutos

Tema: Feminismo e preconceito em relação ao gênero.

Objetivo:

Sensibilizar os alunos a fim de que eles construam um posicionamento crítico sobre como a mulher é vista e tratada na sociedade, conheçam os movimentos sociais feministas.

Conteúdo:

Compreensão leitora multimodal através do texto “*Mujer Palabra*” (MARTIN, 2010, p. 81).

Metodologia:

De início levaremos os alunos para a sala de informática. Lá, explicaremos o objetivo da aula e mostraremos o texto multimodal que dará início à discussão e reflexão do dia. A partir do texto “*Mujer palabra*”, orientaremos para que os alunos naveguem no site <http://www.mujePalabra.net/>, para que eles conheçam um pouco mais deste movimento feminista espanhol. Pediremos para que os alunos analisem a imagem de entrada do site, por meio das seguintes perguntas, de acordo com Callow (2008): Como vocês se sentem diante desse texto multimodal, que tem imagens e palavras e está num meio digital? Como vocês interpretam as imagens? Alguém se identifica com essas imagens? Por que? O que está acontecendo nestas imagens? Como é o cenário destas imagens? Essas imagens lhes parece real ou abstrata/simbólica? Onde acontece o que está representado nessas imagens? Como poderíamos descrever as expressões faciais dos personagens representados? Sobre as cores da imagem, o que vocês têm a dizer? Como vocês analisam o olhar dos personagens da imagem? Existe vínculo ou proximidade com os leitores/observadores? Por que? Existe alguma saliência ou destaque na imagem? Sobre a classe social das pessoas da imagem, o que vocês observam? Existe alguma mulher na imagem? Ao ler as palavras, o que vocês entendem do texto? Como vocês relacionam as palavras com as imagens? A partir desse texto, o que vocês pensam em relação ao papel da mulher na sociedade? Sobre o preconceito contra as mulheres, como vocês se posicionam em relação a isso?

Feitos esses questionamentos, sugeriremos que eles naveguem no site da Marcha das Vadias (https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcha_das_Vadias) para conhecerem este movimento social feminista que tem repercussão no Ceará. Por último, pediremos que eles busquem na internet imagens de movimentos feministas no Brasil e no mundo e compartilhem com os colegas de sala o que eles entenderam das imagens dos movimentos feministas que eles viram na internet.

Dessa forma, trabalharemos as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008), dando oportunidade para o aprimoramento do letramento digital, que faz parte do letramento multimodal crítico.

Atividades / Carga horária:

Explicar o objetivo da aula: 1 minuto;

Análise da imagem do site “*Mujer palabra*” com os alunos e discussão sobre esse texto multimodal em meio digital: 24 minutos;

Navegação no site da “Marcha das vadias” e discussão sobre esse movimento feminista: 10 minutos;

Navegação em outros sites de movimentos sociais feministas: 5 minutos;

Discussão sobre as imagens vistas e visitadas nos sites feministas: 5 minutos;

Fechamento do conteúdo da aula e aplicação do questionário de sondagem pós-aula: 5 minutos.

Recursos didáticos:

Livro didático Síntesis 3, computadores do Laboratório de Informática.

Modos semióticos trabalhados: imagem estática e dinâmica, som, texto.

Avaliação:

Será feita ao longo da aula de acordo com a participação e interesse dos alunos.

Materiais utilizados:

Figura – Mujer palabra



Fonte: <http://www.mujerpalabra.net>

Figura: Site Mujer palabra

Buscar en mp: Palabra

mujerpalabra.net

Portada Quiénes somos Publicar Colaborar ¡Materiales Libres! Novedades

Índices

Lenguaje
Feminismos

Secciones

Creadoras
Pensamiento
Activismo
Conoce a...
Clases y talleres
Libros y Tradus
Biblio Mujeres
Cuaderno Ideas
Diviértete
Naturaleza
Mundo Internet

Mujer Palabra es un espacio feminista independiente y autogestionado en Internet para la difusión de ideas, obras, materiales que hablen y exploren la construcción de un mundo menos violento e injusto, más libre, creativo y solidario.

Bienvenida

Acabas de llegar a Mujer Palabra, un espacio para generar, mover, transmitir, inspirar, alentar, compartir, acoger ideas, imaginaciones, información, conocimientos, sospechas, destrezas, trabajos, recursos... relacionados con un mundo menos violento e injusto. **Gracias por visitarnos.** ¡Feliz y amorosa caña!

Puedes leer arriba Quiénes somos y Publicar.

Freebies en nuestra sección Materiales MP (arriba o clics en los gráficos)

Novedades especiales: En **2015-2016** iniciamos una **colaboración con un blog de Coeducación de la pública** que ha adoptado un concepto que intentamos difundir desde c. 2010: **Desarrollando inteligencia feminista**, por lo necesario que es entender que la ideología patriarcal que ha formado o deformado nuestras culturas durante siglos no puede superarse sin desarrollar inteligencia feminista.

FEMINISMO PARA PENSAR PARA NO MORIR PARA RESPIRAR VIVIR Y VOLAR
mujerpalabra.net

BRUTAL EL SISTEMA PATRIARCAL
No es que no tengamos suficiente inteligencia o fuerza
Las violencias que enfrentamos son múltiples, complejas y extremas y vienen de hombres que no nos ven, nos desprecian, odian, o dicen querer
¿Cómo enfrentas tu eso?

Escribir a MP | Mapa del sitio | © 2001-2017 mujerpalabra.net

Fonte: <http://www.mujerpalabra.net>

Figura: “Mujer palabra” do livro didático

Por lo tanto vivimos rodeadxs de estas palabras, pero nunca nos percatamos de usarlas correctamente o de cambiarlas si excluyen a otras personas...



Adaptado de <<http://haziedolarevoluzion.blogspot.com>>. Acceso el 16 de diciembre de 2009.

a. ¿Cuál es el tema central del texto que acabas de leer?

b. ¿Qué se propone en el texto?

c. Y, en portugués, ¿pasa lo mismo? Con tus compañeros, investiga en un diccionario de portugués si hay el predominio de palabras de género masculino. Observa también si sucede lo mismo con las palabras que terminan en e.

d. También colectivamente, escriban una redacción en que opinen sobre el tema tratado en el texto. Digan si están de acuerdo con todos los argumentos que se presentan y por qué.

Sexta aula

Local: Escola Estadual de Ensino Médio _____

Série: 3º ano E do Ensino Médio – Tarde

Data: 22/03/2016 (de 17h40 – 18h30min)

Carga horária: 50 minutos

Tema: Cinema, mídia e padrões culturais e ideológicos.

Objetivo:

Possibilitar que os estudantes se posicionem criticamente a partir do texto multimodal sobre as influências que o cinema e outras instituições midiáticas causam nas práticas sociais das pessoas.

Conteúdo:

Compreensão leitora multimodal através do texto “El cine, nuestro maestro emocional” (pág.115).

Metodologia:

Depois de explicar o objetivo da aula. Pediremos que os alunos analisem a imagem contida no texto. A partir daí, exploraremos as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008), fazendo as seguintes perguntas para os estudantes: Como vocês se sentem diante dessa imagem? Como vocês interpretam a imagem? Alguém se identifica com essa imagem? Por que? O que está acontecendo nesta imagem? Como é o cenário desta imagem? Essa imagem lhes parece real ou abstrata/simbólica? Quem é o personagem representado? Como o personagem representado está posicionado? Como essa posição do Rambo repercute em sua relação com o leitor/observador? Existe vínculo ou proximidade com os leitores/observadores? Por que? Quais as cores da imagem? O que vocês têm a dizer sobre essas cores? Existe alguma saliência ou destaque na imagem? Como vocês analisam criticamente essa imagem? Ela passa alguma mensagem para vocês? Quais questões sociais podem ser levantadas a partir dessa imagem? Vocês se sentem influenciados pelas histórias ou situações passadas nos filmes do cinema? Se a resposta foi sim, como o cinema tem influenciado a vida das pessoas? A televisão também influencia? Que outros meios de comunicação exercem influência nas ideologias das pessoas? Pelas redes sociais ou pela internet pode haver essa influência nas condutas das pessoas? O que vocês percebem na relação do título do texto com a imagem?

Depois dessa análise da imagem, pediremos que os alunos leiam o texto escrito. Em seguida, discutiremos sobre o texto escrito, levando questionamentos e reflexões a fim de promover práticas de letramento multimodal aos alunos.

Atividades / Carga horária:

Explicar o objetivo da aula: 1 minuto

Análise da imagem: 24 minutos

Leitura do texto escrito: 10 minutos

Análise do texto escrito: 10 minutos

Fechamento do conteúdo da aula e aplicação do questionário de sondagem pós-aula: 5 minutos.

Recursos didáticos:

Livro didático Síntesis 3.

Modos semióticos trabalhados: imagem e texto.

Avaliação:

Será feita ao longo da aula de acordo com a participação e interesse dos alunos.

Materiais utilizados:

Figura – “El cine, nuestro maestro emocional”

capítulo 6

TEXTO COMPLEMENTARIO

PARA LEER Y REFLEXIONAR

El cine, nuestro maestro emocional

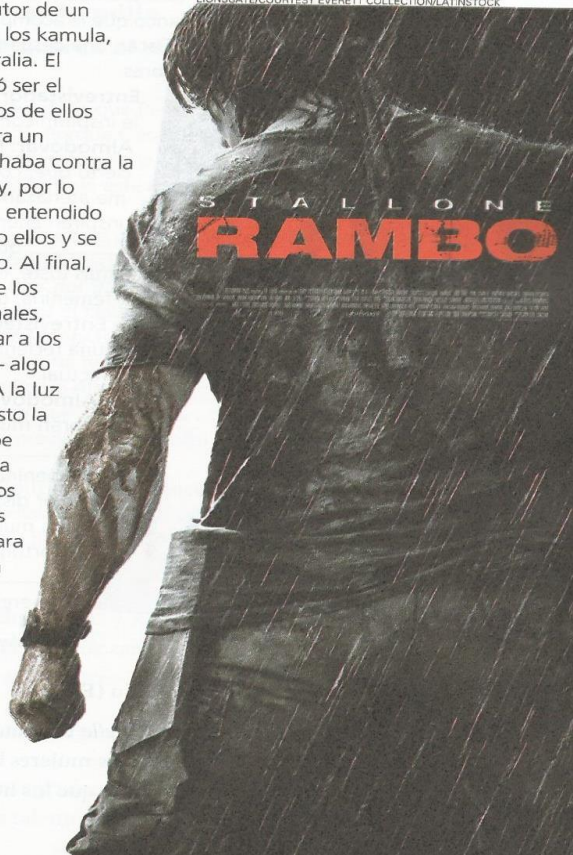
Desde su aparición, el cine ha transmitido patrones culturales, mitos y formas de comportamiento, pero también formas de seducir e incluso gestos y expresiones. Su influencia, hoy heredada por la televisión, es, simplemente, enorme.

Una tribu aborígen identificó a Rambo con su semidiós liberador

El antropólogo Michael Wood es autor de un divertido estudio acerca de los mitos de los kamula, aborígenes del desierto central de Australia. El legendario héroe de estas gentes resultó ser el protagonista de una película que algunos de ellos habían visto. El personaje en cuestión era un representante del tercer mundo que luchaba contra la jerarquía de los oficiales (todos blancos y, por lo tanto, colonizadores). Por lo que habían entendido de la historia, el actor era indígena como ellos y se rebelaba contra la opresión de su pueblo. Al final, utilizando la increíble resistencia física de los kamula y algunas de sus armas tradicionales, conseguía triunfar. Incluso lograba liberar a los presos, que eran casi todos aborígenes – algo que ocurre en Australia en la vida real. A la luz de la hoguera, los kamula que habían visto la película contaban las proezas de su héroe mítico. Eso les daba fuerzas para resistir a sus penalidades. Gran parte de los nativos australianos viven en la miseria y muchos han caído en adicciones desconocidas para su pueblo hace una década. Pero habían descubierto en el filme (que creían que narraba hechos reales) a su paladín. Por sus rasgos faciales habían deducido que el semidiós era también kamula, que estaba en otros lugares liberando a otros indígenas y que lo único que tenían que hacer era esperar a que viniera a salvar a su pueblo...

Adaptado de <www.lavanguardia.es>. Acceso el 13 de marzo de 2010.

LIONSGATE/COURTESY EVERETT COLLECTION/LATINSTOCK



115

Fonte: MARTIN (2010, p. 115)

Sétima aula

Local: Escola Estadual de Ensino Médio _____

Série: 3º ano E do Ensino Médio – Tarde

Data: 23/03/2016 (de 16h – 16h50min)

Carga horária: 50 minutos

Tema: Arte e história.

Objetivo:

Possibilitar a reflexão por parte dos estudantes acerca do quadro Guernica e questões sociais, culturais e históricas inerentes à obra de arte de Picasso.

Conteúdo:

Compreensão leitora multimodal através do texto “Guernica” (MARTIN, 2010, p. 94 e 95).

Metodologia:

Depois de explicar o objetivo da aula. Pediremos que os alunos analisem a imagem contida no texto. A partir daí, exploraremos as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008), fazendo as seguintes perguntas para os estudantes: Como vocês se sentem diante dessa imagem? Alguém se identifica com essa imagem? Por que? O que está acontecendo nesta imagem? Como é o cenário desta imagem? Essa imagem lhes parece real ou abstrata/simbólica? Quem é (são) o(s) personagem(ns) representado(s)? Como estes personagens estão posicionados? Como essas posições repercutem em sua relação com o leitor/observador? Existe vínculo ou proximidade com os leitores/observadores? Por que? Quais as cores da imagem? O que vocês têm a dizer sobre a cor cinza predominante? O que passa para vocês essa cor? Existe alguma saliência ou destaque na imagem? Como vocês analisam criticamente essa imagem? Ela passa alguma mensagem para vocês? Quais questões sociais podem ser levantadas a partir dessa imagem? O que vocês percebem na relação do título do texto com a imagem? Como vocês interpretam a imagem?

Depois dessa análise da imagem, pediremos que os alunos leiam o texto escrito, que inicialmente descreve a imagem e em seguida contextualiza historicamente a obra de arte e esclarece sobre as intenções de Picasso, produtor da imagem. Por último, voltaremos para a análise da imagem agregadas às informações do texto escrito. A partir da reanálise, indagaremos: O que lhe ajudou a compreender melhor o texto multimodal? A imagem ou o texto escrito? Assim, discutiremos sobre as mensagens do texto multimodal, levando questionamentos e reflexões a fim de desenvolver o letramento multimodal crítico dos alunos.

Atividades / Carga horária:

Explicar o objetivo da aula: 1 minuto

Análise da imagem: 15 minutos

Leitura do texto escrito: 10 minutos

Análise do texto escrito: 10 minutos

Reanálise da imagem e fechamento do conteúdo da aula: 10 minutos

Aplicação do questionário de sondagem pós-aula: 4 minutos.

Recursos didáticos:

Livro didático Síntesis 3.

Modos semióticos trabalhados: imagem e texto.

Avaliação:

Será feita ao longo da aula de acordo com a participação e interesse dos alunos.

Materiais utilizados:

Figura – “Guernica” (1ª parte)

Arte

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO PRINCIPAL

1 Observa el cuadro y lee el texto:

Guernica

El lienzo mide ocho metros de largo y cerca de cuatro de alto. En el espacio representado, recinto interior y exterior se transfunden uno en otro. Los gestos de las figuras, ya sean personas o sean animales, empujan hacia los márgenes del cuadro, como si buscasen reventar el formato. Una desnuda bombilla arroja una fría luz aserrada.

PABLO PICASSO/DACS/PABLO PICASSO/VG BILD.KUNST/MUSEO NACIONAL DE ARTE REINA SOFÍA, MADRID



Como si la luz eléctrica no alumbrase suficientemente, una mujer catapultada por la ventana abierta, con un largo brazo que domina todo el centro del lienzo, una lámpara de petróleo. Quiere iluminar el acaecer hasta en el último escondrijo del cuadro: el caballo relinchando herido; la cabeza inmóvil del toro, que se muestra, llamativamente levantada del cuerpo compacto, de perfil y, no obstante, con los dos ojos; incitada por el horror, una joven de nalgas desnudas pega un brinco; con los brazos levantados, cada mano atiesada, brama una mujer; y, claramente resaltado, el derribado jinete sostiene en su convulsionada mano derecha, que no puede o no quiere aflojar, una flor. La simultaneidad de todo el acaecer del cuadro obedece a una fuerza no visible, que procede de fuera, que golpea y muestra su efecto. Pero incluso allí donde el espacio exterior está señalado por una ventana cortada con forma de una lumbra, esa fuerza no se da a conocer. El jinete caído del límite inferior del cuadro, las dos mujeres de la parte derecha e izquierda del lienzo claman al cielo. ¿Viene de allí la fuerza invisible?

94

Fonte: MARTIN (2010, p. 94)

Figura – “Guernica” (2ª parte)

¿Qué ocurrió, qué hizo que este cuadro, pintado predominantemente en gris sobre gris, llegara a convertirse en el cuadro del siglo XX, válido todavía hoy y, de nuevo, ahora a la vista de los horrores de estos días? ¿Adónde han ido, dado que son sólo las víctimas las que dominan la escena, los autores? Todo grita: la luz eléctrica, las personas, el caballo. Al guardar sólo el toro un mutismo lleno de sentidos, acrecienta el alarido. Al cuadro podría dársele ese nombre si no se llamase ya *Guernica*.

La historia de Guernica

La pequeña ciudad Gernika está situada cerca del mar. El 26 de abril de 1937, fue bombardeada desde media tarde hasta entrada la noche. En oleadas, los aviones recién fabricados y de lo más moderno que podía ofrecer la técnica bélica antes de estallar la II Guerra Mundial arrojaron su carga: bombas incendiarias y bombas explosivas de hasta 500 kilos de peso. Se probaron aviones de combate. Bombardeo de espacios densamente habitados en riguroso estreno mundial. Aquel día, un lunes, era día de mercado y el centro de la ciudad estaba especialmente concurrido. Tras los primeros trallazos, caos y desbandada. Cuando apenas habían acabado de arrojar la carga de bombas, los tripulantes de los aviones acribillaron con ráfagas de metralleta a los que huían. De los cerca de 7 mil habitantes de Gernika, tras el ataque habían muerto 1 654 y 889 fueron heridos. Responsable del ataque terrorista fue la Legión Cóndor alemana, una unidad de élite.

Pero no fue el odio a los alemanes, ni la aversión contra el golpista general Franco, ni tampoco su manifiesta toma de partido a favor de la amenazada República: fue el espanto del pintor Picasso lo que se transformó en cuadro. No señaló enemigo alguno. En la compleja composición no se encuentra – ni aunque sea oculto – ni un solo símbolo fascista, ni tampoco referencia alguna a los autores alemanes. Únicamente las víctimas se convirtieron en objetivo del pintor. A su dolor, a su horror, a su alarido, les dio expresión por medio del arte para que el mundo viera y oyera. Pero el mundo no vio ni oyó.

Adaptado de Günter Grass, el 12 de marzo de 1991.
Extraído de <www.elpais.com>. Acceso el 20 de noviembre de 2008.

2 Identifica en el cuadro:

- a. una desnuda bombilla que arroja una fría luz aserrada;
- b. una mujer;
- c. un largo brazo;
- d. el caballo relinchando herido;
- e. la cabeza inmóvil del toro;
- f. una joven de nalgas desnudas;
- g. una flor.

3 Según el texto, ¿qué hizo que el cuadro de Picasso se convirtiera en símbolo del siglo XX?

Oitava aula

Local: Escola Estadual de Ensino Médio _____

Série: 3º ano E do Ensino Médio – Tarde

Data: 28/03/2016 (de 16h – 16h50min)

Carga horária: 50 minutos (ESTADO DE GREVE)

Tema: Literatura, arte e beleza.

Objetivo:

Instigar uma reflexão crítica sobre a relação entre literatura, arte e beleza.

Conteúdo:

Compreensão leitora multimodal através do texto “La belleza, el arte, la literatura” (MARTIN, 2010, p. 132).

Metodologia:

Depois de explicar o objetivo da aula. Pediremos que os alunos analisem a imagem contida no texto “La belleza, el arte, la literatura”. A partir daí, exploraremos as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008), fazendo as seguintes perguntas para os estudantes: Como vocês se sentem diante dessa imagem? Alguém se identifica com essa imagem? Por que? Como vocês reagiriam se vissem somente essa imagem em um museu ou na parede de uma casa? Por que? O que está acontecendo nesta imagem? Como é o cenário desta imagem? Essa imagem lhes parece real ou abstrata/simbólica? Quem é o personagem representado? Como podemos descrever este personagem? Como este personagem está posicionado? Como essa posição do personagem repercute em sua relação com o leitor/observador? Existe vínculo ou proximidade com os leitores/observadores? Por que? Quais as cores da imagem? O que vocês têm a dizer sobre as cores dessa imagem? O que essas cores passam para vocês? Sobre as linhas que formam a imagem, o que podemos observar? Existe alguma saliência ou destaque na imagem? Como vocês analisam criticamente essa imagem? Ela passa alguma mensagem para vocês? Quais questões sociais podem ser levantadas a partir dessa imagem? O personagem da imagem representa algum segmento social? O que vocês percebem na relação do título do texto com a imagem? Como vocês interpretam a imagem?

Depois dessa análise da imagem, pediremos que os alunos leiam o texto escrito e o interpretem criticamente, em especial sobre a relação entre literatura, arte e beleza. Por último, voltaremos para a análise da imagem, relacionando-a com as mensagens extraídas do texto escrito. O que lhe ajudou a compreender melhor o texto multimodal? A imagem ou o texto escrito? Assim, discutiremos sobre as mensagens do texto multimodal, levando questionamentos e reflexões a fim de desenvolver o letramento multimodal dos alunos.

Atividades / Carga horária:

Explicar o objetivo da aula: 1 minuto

Análise da imagem: 15 minutos

Leitura e análise do texto escrito: 15 minutos

Discussão sobre a relação entre a imagem e o texto e reflexão final: 10 minutos

Aplicação do questionário de sondagem pós-aula: 4 minutos.

Recursos didáticos:

Livro didático Síntesis 3.

Modos semióticos trabalhados: imagem e texto.

Avaliação:

Será feita ao longo da aula de acordo com a participação e interesse dos alunos.

Materiais utilizados:

Figura – Texto multimodal: “La belleza, el arte, la literatura”

La literatura y la música

TEXTO COMPLEMENTARIO

PARA LEER Y REFLEXIONAR

La belleza, el arte, la literatura

Las necesidades humanas no se limitan al consumo de cosas “útiles”: somos también “consumidores de belleza”. Necesitamos disfrutar, por ejemplo, de paisajes hermosos, de rostros bellos... Son bellezas naturales. Pero junto a la belleza natural, hay también objetos bellos creados por el hombre.

Llamamos arte a la producción de obras bellas, utilizando materiales diversos: colores, mármol, sonidos, lenguaje...

Tal producción da vida a “criaturas” antes inexistentes: la *Venus de Milo*, El Escorial, *Las meninas*, la *Novena sinfonía*, el *Quijote*. Por eso llamamos creación artística a la actividad que da origen a las obras artísticas. Y una de las manifestaciones de tal actividad es la creación literaria.

En efecto, el “material” que el hombre tiene más a mano para crear belleza es el lenguaje. El lenguaje, como bien sabemos, satisface ante todo nuestra necesidad de comunicación. Pero – insistimos – eso no nos basta: necesitamos también belleza. Por eso existe la literatura.

Una obra literaria posee siempre un contenido (lo que dice) y una forma (cómo lo dice, utilizando el lenguaje de una manera determinada).

Esto ocurre en todos los mensajes (en una conversación, por ejemplo, o en una carta). Pero lo peculiar del mensaje literario, de la obra, es que, en ella, forma y contenido son solidarios, no se pueden separar.

Quiere esto decir que si cambiamos la forma (el modo de decir las cosas) de una obra, aunque se mantenga el contenido, resultará profundamente alterada (será “otra obra”) o quedará destruida.

Esto no ocurre en una conversación o una carta: podemos expresarnos de modos muy diferentes para decir lo mismo, y el mensaje sigue siendo válido.

Conviene retener la idea de que, en la obra literaria, forma y contenido son tan inseparables como la cara y la cruz de una moneda, o el haz y el envés de una hoja.

F. Lázaro y V. Tusón, *Literatura española 2*, Madrid, Anaya, 2003.

JANUSZ KAPUSTA/GETTY IMAGES



Fonte: MARTIN (2010, p. 132)

Nona aula

Local: Escola Estadual de Ensino Médio _____

Série: 3º ano E do Ensino Médio – Tarde

Data: 29/03/2016 (de 16h50min a 17h40min)

Carga horária: 50 minutos (ESTADO DE GREVE)

Tema: Touradas espanholas: cultura X violência

Objetivo:

Instigar uma reflexão crítica sobre as touradas espanholas.

Conteúdo:

Compreensão leitora multimodal através do texto “El matador” (MARTIN, 2010, p. 65 e 66).

Metodologia:

Chegaremos para dar esta aula, usando um traje típico espanhol a fim de motivar os alunos e também criar e agregar significados culturais ao texto multimodal que será trabalhado na aula. Depois, pediremos que os alunos analisem a imagem contida no texto “El matador”. A partir daí, exploraremos as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008), fazendo as seguintes perguntas para os estudantes: Como vocês se sentem diante dessa imagem? Alguém se identifica com essa imagem? Por que? O que está acontecendo nesta imagem? Como é o cenário desta imagem? Essa imagem lhes parece real ou abstrata/simbólica? Quem são os personagens representados? Como podemos descrever estes personagens? Como estes personagens estão posicionados? A posição deles indica alguma relação hierárquica ou relação de poder? Por que? Como a posição dos personagens repercute em sua relação com o leitor/observador? Existe vínculo ou proximidade com os leitores/observadores? Por que? Quais as cores da imagem? O que vocês têm a dizer sobre as cores dessa imagem? O que essas cores passam para vocês? O que as cores vermelha e preta significam nesta imagem? Existe alguma saliência ou destaque na imagem? Como vocês analisam criticamente essa imagem? Ela passa alguma mensagem para vocês? Quais questões sociais e culturais podem ser levantadas a partir dessa imagem? Os personagens da imagem representam algum segmento social? O que vocês percebem na relação do título do texto com a imagem? Como vocês interpretam a imagem?

Depois dessa análise da imagem, mostraremos uma pequena apresentação de slides com informações histórico-culturais sobre as touradas. Feito isso, pediremos que todos os alunos leiam o texto escrito e o interpretem criticamente, no entanto pediremos que dois alunos leiam em voz alta, dramatizando as falas do toureiro e do touro. Em seguida, discutiremos sobre a relação entre o texto e a imagem. A partir daí, assistiremos ao vídeo de uma tourada e levantaremos algumas reflexões sobre a violência nas touradas. Por último, indagaremos: O que lhe ajudou a compreender melhor o texto multimodal? A imagem ou o texto escrito? Assim, discutiremos sobre as mensagens do conjunto multimodal (traje típico, imagem do livro, texto escrito, imagem em movimento do vídeo), levando questionamentos e reflexões a fim de desenvolver o letramento multimodal dos alunos.

Atividades / Carga horária:

Explicar o objetivo da aula e introdução do tema: 5 minutos

Análise da imagem: 12 minutos

Apresentação de slides: 3 minutos

Leitura e análise do texto escrito: 10 minutos

Discussão sobre a relação entre a imagem e o texto: 5 minutos

Apresentação do vídeo de uma tourada: 5 minutos

Reflexão sobre o tema e fechamento da análise do conjunto multimodal (traje feminino espanhol, imagem, texto, slides e vídeo): 5 minutos

Aplicação do questionário de sondagem pós-aula: 5 minutos.

Recursos didáticos:

Livro didático Síntesis 3.

Modos semióticos trabalhados: traje típico espanhol, imagem estática do livro didático e dos slides, texto escrito do livro e dos slides, e imagem em movimento extraída da Internet sobre touradas.

Avaliação:

Será feita ao longo da aula de acordo com a participação e interesse dos alunos.

Materiais utilizados:

Figura – Texto multimodal: “El matador (1ª parte)”

capítulo 4


TEXTO PRINCIPAL

7 Lee el poema:

El matador

- Yo soy el matador.
- Yo soy el toro.
- Vengo a matarte.
- Inténtalo, si puedes.
- Me luciré contigo.
- Inténtalo, si puedes.
- Has sido noble en toda la corrida.
- Has toreado bien hasta ahora. Veremos...
- Serás mi gloria de esta tarde. Vamos.
- He dicho que “veremos”.
- Oye el silencio de la plaza. Espera.
- Un silencio de muerte.
- Morirás entre palmas y pañuelos.
- ¿Sabes tú, matador, si eso me gusta?
- El toro muere peleando. Cuádrate.
- Y el matador, a veces.
- ¿Cómo dices?
- Que el matador, a veces, también muere.
- Silencio. ¡Vamos, toro! No me hables.
- El condenado a muerte puede hacerlo.
- La plaza se impacienta.
- Extiende el trapo.
- ¡Eh, toro! ¿Qué te pasa? ¿No me embistes?
- Con una condición: quiero música. Pidela.
- Ya comenzó. ¿No escuchas? ¡Pronto! Arráncate.
- ¿Qué es eso? No conozco.
- Un pasodoble. El mío.
- Tú eres mi matador. ¿Cómo te llamas?
- Antonio Lucas, “El Talabartero”.
- Mi matador. Mi nombre es “Poca-pena”.
- Ya lo sé. ¡Pero vamos! ¡Aquí, toro!
- Pienso una cosa, ¿sabes?
- Dila pronto. Ya el público protesta.
- Si te enfadas, me callo. No la digo.
- El público no aguarda. Grita, ruge.
- El público qué sabe. Si grita, no me muevo.
- Serás el deshonor de la corrida.
- No me importa. Me llamo “Poca-pena”.
- Te echarán al corral por manso. Ya eres bruto.
- ¿Manso yo? ¿“Poca-pena”? Bien me has visto.

PARA LEER Y REACCIONAR



65

Fonte: MARTIN (2010, p. 65)

Figura – Texto multimodal: “El matador (2ª parte)”

¿Manda quien puede, obedece quien quiere?

– ¡Hijo de mala madre! ¡Toma! ¡Embiste!

– ¿Una patada a mí? Verás ahora.

– ¡Toro cobarde! ¡Toro traicionero!

– Vas volando hasta el último tendido.

Ya no tienes muleta.

Ya no tienes espada.

Ya te tengo a mis pies, doblado, de rodillas.

¡Eh, matador, embiste! Eres el toro.

Hazlo alegre y con arte.

Como animal de casta y de los bravos.

Un nuevo pasodoble. ¡Presidente!

Baja el testuz, no embistas a las nubes.

Pásame tus agujas a la altura

Del corazón. Quiero ceñirme tanto,

Que toro y matador parezcan uno.

– Un momento, un momento, “Poca-pena”.

– No hay momento. Perfílate.

Vas a morirte de mi misma muerte.

Vas a sentir tu espada hasta la empuñadura.

Vas a morder la arena sin puntilla.

No es lo mismo ser toro que torero.

¡Qué gran faena! ¡Olé, grita la plaza!

Vuelta al ruedo. ¡El delirio! Las orejas,

Las medias rosa, el corbatín granate

¡Y las luces del traje, como premio!

Cascabeles de plata y banderines,

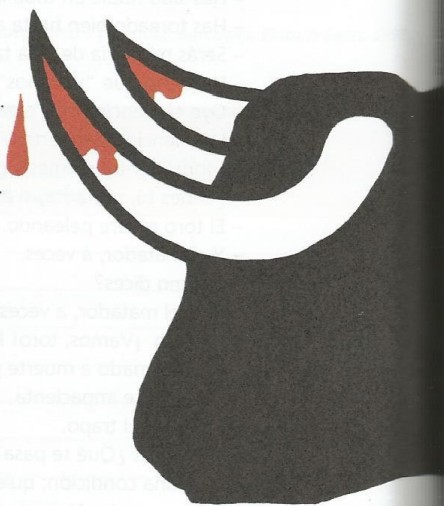
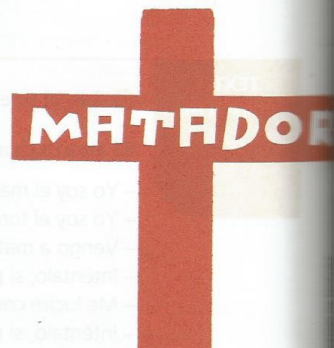
Las mulillas te arrastran en redondo.

Tu desnudo de sangre va escribiendo

Una rúbrica roja por la arena.

¡Más música, más música, más música!

¡Era el mejor torero que he matado!



Rafael Alberti, Obras completas, Madrid, Aguilar, 1988.

2 Contesta a las preguntas:

a. En el comienzo del diálogo, el torero hace algunas previsiones. ¿Cuáles son ellas? ¿Se realizan? ¿Por qué?

b. Busca en el diálogo los fragmentos en los cuales se percibe la humanización del toro.

c. El torero y el toro emplean, a menudo, verbos en imperativo para dirigirse uno al otro. Búscalos en el texto y di si el tratamiento utilizado es formal o informal.

Figura – Vídeo “Indulto de José Maria Manzanares 30-abril-2011 al toro ‘arrojado’”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=rSur04n1Cpo>, acesso em 10/03/2016.

Figura – Slides sobre Touradas

<p>"TORADAS"</p> <p>Prof. Michelle Barros Pinheiro</p> <p>1</p>	<p>TORADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Também chamada corrida de toros; • Siglo XII; • Península Ibérica (Portugal y España); • Muy común también en el sur de Francia y en algunos países de América Latina como México, Colombia, Perú, Venezuela, Ecuador y Costa Rica. • En algunas regiones de China y Estados Unidos. <p>2</p>	<p>• La región autónoma de Cataluña y Barcelona prohíbe las toradas a partir de 2011.</p> <p>3</p>	<p>MOVIMIENTOS SOCIALES</p> <p>4</p>
--	---	--	---

Fonte: Arquivo pessoal

Figura - Professora-pesquisadora vestida de espanhola



Fonte: Arquivo pessoal

Décima aula

Local: Escola Estadual de Ensino Médio _____

Série: 3º ano E do Ensino Médio – Tarde

Data: 05/04/2016 (de 16h50min a 17h40min)

Carga horária: 50 minutos (ESTADO DE GREVE)

Tema: A relação entre o homem e o trabalho e a questão étnico-racial.

Objetivo:

Sensibilizar os alunos em prol de uma reflexão crítica acerca do homem e sua relação com o trabalho, bem como levantar questionamentos em relação ao homem “negro” (ou afro-descendente). Além disso, pretendemos motivá-los a analisar a relação entre duas imagens e seus respectivos contextos.

Conteúdo:

Compreensão leitora multimodal através das imagens do quadro “O lavrador de café” do pintor brasileiro Cândido Portinari e o quadro “*Cargador de Flores*” de Diego Rivera (MARTIN, 2010, p. 153 e 154).

Metodologia:

Pediremos que os alunos analisem as imagens dos quadros “O lavrador de café” do pintor brasileiro Cândido Portinari e “*Cargador de Flores*” de Diego Rivera. A partir daí, exploraremos as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008), fazendo as seguintes perguntas para os estudantes: Como vocês se sentem diante dessas imagens? Alguém se identifica com essas imagens? Por quê? O que está acontecendo nas duas imagens? Vocês sentem alguma semelhança entre elas? Como é o cenário destas imagens? Quem são os personagens representados? Como podemos descrever estes personagens? Como estes personagens estão posicionados? A posição deles indica alguma relação ou vínculo com o leitor/observador? Por quê? Quais as cores das imagens? O que vocês têm a dizer sobre as cores dessa imagem? O que essas cores passam para vocês? O que a cor da pele dos personagens representados passa para vocês? Existe alguma saliência ou destaque na imagem? Como vocês analisam criticamente essa imagem? Qual seria a temática social representada pelos pintores? As imagens passam alguma(s) mensagem(ns) para vocês? Quais questões sociais e culturais podem ser levantadas a partir dessas imagens? Como vocês relacionam estas imagens com o contexto social? Os personagens das imagens representam algum segmento social ou étnico-racial? O que vocês percebem na relação do título desta seção “Arte y sociedad” com as imagens? Qual a relação entre as duas imagens, pensando que cada imagem funciona como um texto? Como vocês interpretam criticamente as duas imagens?

Atividades / Carga horária:

Explicar o objetivo da aula e introdução do tema: 2 minutos

Análise das imagens: 15 minutos

Discussão sobre a relação entre as imagens: 10 minutos

Reflexão sobre o tema e fechamento da análise dos textos multimodais: 10 minutos

Aplicação do questionário de sondagem pós-aula, do questionário final e do teste final: 13 minutos.

Recursos didáticos:

Livro didático Síntesis 3.

Modos semióticos trabalhados: imagens e elementos escritos do livro didático.

Avaliação:

Será feita ao longo da aula de acordo com a participação e interesse dos alunos.

Materiais utilizados:

Figura – Texto multimodal: “O lavrador de café” Cândido Portinari

2 Apartado

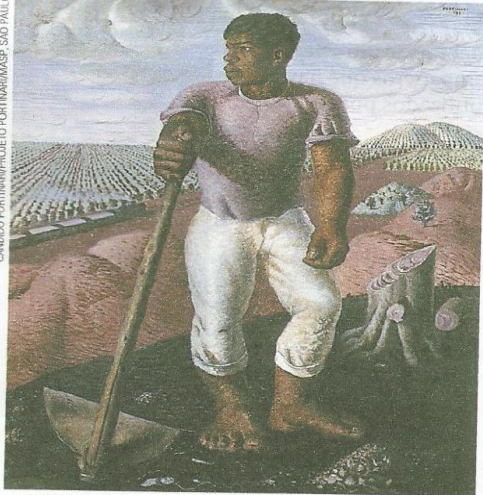
EL ARTE

Reflexión sobre textos y contextos

ARTE Y SOCIEDAD

¿Debe tener el arte alguna función social o al artista sólo le toca la tarea de representar estéticamente la realidad? ¿O serán las dos cosas a la vez? ¿Y qué es arte? ¿Quiénes determinan el valor de una obra de arte? ¿El artista, los críticos, el grupo social hegemónico o los medios de comunicación? Esas preguntas componen un largo y antiguo debate al cual muchas personas ya han ofrecido su contribución.

- 1 Antes de hacer las tareas que están a continuación, te sugerimos que charles con algunos compañeros y contestes oralmente a las preguntas que acabas de leer.
- 2 Todavía con los compañeros, observa este cuadro del pintor brasileño Cândido Portinari y discute con ellos si hay alguna relación entre lo representado en la pintura y la sociedad.



Cândido Portinari, O Lavrador de café, 1934.

Fonte: MARTIN (2010, p. 153)

Figura – Texto multimodal: “Cargador de Flores” de Diego Rivera

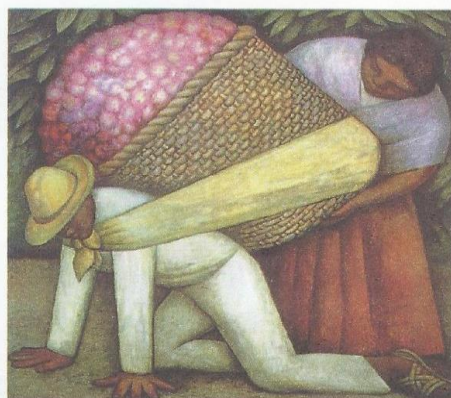
- 3 Lee esta pequeña biografía de Portinari y marca verdadero (V) o falso (F) en las afirmaciones que están a continuación:

Hijo de inmigrantes italianos, mostró desde temprana edad su inclinación al arte. Estudió en la Escuela de Bellas Artes de Río de Janeiro y en 1928 se fue becado a París. Durante su estancia en Europa acopió fecundas influencias, entre otros de Marc Chagall y de André Derain; por lo demás, Portinari reconoció siempre el efecto que tuvo en su propia obra el trabajo del muralista mexicano Diego Rivera. De regreso a Brasil en 1930, fue desarrollando poco a poco un estilo más suelto e independiente, desde un fino y sosegado realismo hasta las composiciones expresionistas, de cruda violencia, típicas de su madurez. Su destacada obra mural incluyó el uso de muy diversos medios, tales como mosaico y azulejo, sobre todo en trabajos en los que su arte quedó integrado al quehacer arquitectónico de Oscar Niemeyer, su compatriota, tal y como ocurrió en la iglesia de San Francisco de Asís en Belo Horizonte. Realizó murales para el Ministerio de Educación en Río de Janeiro y para el Pabellón Brasileño en la Feria Mundial de Nueva York en 1939. Decoró después los muros de la Fundación Hispánica de la Biblioteca del Congreso en Washington. Impresionado por la emigración provocada por la sequía en el Nordeste brasileño, realizó a partir de 1944 una serie de obras de gran fuerza dramática. Posteriormente ejecutó los grandes paneles *Guerra y paz* en el edificio de las Naciones Unidas en Nueva York.

Extraída de <<http://tariacuri.crefal.edu.mx>>. Acceso el 3 de diciembre de 2009.

- a. Portinari recibió ayuda financiera para estudiar en París.
 b. Portinari no se dejó influenciar por artistas europeos.
 c. Los murales de Diego Rivera influyeron en la obra de Portinari.

- 4 Ahora observa este panel del mexicano Diego Rivera y discute con tus compañeros qué hay en común entre los recursos utilizados por los dos artistas.



Diego Rivera, Cargador de Flores. Extraído de <<http://moderato.files.wordpress.com>>. Acceso el 7 de diciembre de 2009.

En general, la influencia que un artista ejerce sobre otros se relaciona con el contexto de producción de las obras, es decir, con los modelos estéticos de una época y con los temas de un período histórico y social. Otra posibilidad es el diálogo que algunos artistas establecen con otros a través de la producción de homenajes o parodias (imitaciones burlescas) de algunas obras de arte.

APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DESTA PESQUISA

Primeira aula

Data: 23/02/2016 (de 16h50min – 17h40min)

[PESQ] Como eu já tinha explicado para vocês já. Nós vamos começar hoje a minha pesquisa de mestrado que se chama “Investigando o letramento multimodal crítico nas aulas em alunos de Espanhol do ensino médio em uma escola pública de Fortaleza-Ceará”. Certo... Essa pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética, certo, e está na Plataforma Brasil, que depois eu vou deixar o link pra que vocês possam acompanhar o passo a passo da pesquisa. O gravador ninguém pode mexer, vai ficar aí. E aí, o que que eu quero, a gente tem uma aula normal, certo, uma aula normal, para que vocês fiquem espontâneos, mas eu quero que vocês participem realmente. Então, bora lá, bora começar. [] Bora lá, gente. Psiu!!! O letramento multimodal crítico. Ele envolve os vários recursos semióticos que a gente tem no nosso cotidiano, é o som, é a imagem, certo, é... o conversar com um colega, é uma capa de uma revista, tudo isso engloba o letramento multimodal crítico, o som, uma imagem, o que toca, isso envolve recursos semióticos, ou seja, são aspectos que atribuem sentidos ou significado às coisas. Hoje nós vamos começar com uma atividade que servirá justamente para que eu veja como é que vocês estão, o letramento multimodal crítico que vocês já possuem, como é a compreensão leitora que vocês já têm, o conhecimento que vocês já têm. E como é que vocês têm esses conhecimentos pelo livro didático, que a gente já teve nos anos anteriores. A nossa principal ferramenta vai ser o livro didático, que é o *Síntesis*. Tá todo mundo com o *Síntesis* aí? Quem estiver sem o livro ou esqueceu pode buscar o livro na Sala de Multimeios, na Biblioteca. E aí gente eu vou distribuir pra vocês uma imagem, que vocês vão ter que observar esta imagem e vão escrever o que vocês entenderam. Ah, você pode até pensar assim, isso que eu penso é besteira, é bobagem, mas escreva, pois nada que se compreende de uma imagem é bobagem, tudo que você interpreta, o que você sente, o que você entende de uma imagem e de um texto é válido, é importante, e principalmente pra esta pesquisa. Então, eu vou passando aqui pra vocês a imagem, aí eu vou dar um tempinho pra que vocês, em uma folha de caderno, individualmente... é individual.

[ALO 14] É esse tia?

[PESQ] Não, não é esse, é o outro livro, o *Síntesis*. Depois cê troca, pode trocar na Multimeios. Vou passando aqui, certo.

[ALO 43] Vixe, pivete, que imagem é essa?!?

[PESQ] Então, gente, vocês estão recebendo essa imagem, e vão escrever, arranca uma folhinha do caderno, escreve e coloca o seu nome em cima, se quiser, se não quiser se identificar pode deixar sem o nome, aí você vai colocar o que você entende dessa imagem. Qual o tipo de leitura você faz dessa imagem? Qual a sensação que você tem dessa imagem? O que você entende por essa imagem?

[ALO 43] Mas isso é um homem ou uma mulher?

[PESQ] Aí faz parte da sua interpretação.

[ALO 24] É menino ou menina?

[PESQ] Isso é da interpretação de vocês, eu não posso falar, certo. Essa interpretação é pessoal, não pode copiar a do colega. Todas as interpretações são válidas e importantes.

[ALO 06] Pode fazer atrás? Pode?

[PESQ] Escreva numa folhinha a parte, é melhor.

[ALO 43] É ruim, ó, arrancar uma folha.

[ALO 06] Toma uma.

Os alunos demonstram dificuldade para interpretar a imagem distribuída.

[ALA 32] Professora... já terminei.

[ALO 43] Ei, tia! Qual é o nome dessa obra aqui?

[PESQ] Essa obra é uma obra de arte do Pablo Picasso, é chamada de *Mujer con abanico*, ou seja, traduzindo, mulher com leque.

[ALO 43] Ah... agora eu entendi...

[PESQ] Ah, agora clareou mais, né. Todo mundo tinha pensado que era uma obra de arte?

[ALO 40] Aqui tá certo, tá tia?

[PESQ] Ah, não posso dizer, é a sua interpretação. Trabajando, Vou escrever aqui na lousa o nome dessa obra.

[ALO 43] *Mujer con abanico*, por favor. [Rs]

[PESQ] *Mujer con abanico* do Pablo Picasso, pintor espanhol, grande pintor espanhol, muito famoso. Alguém já tinha visto essa obra antes?

[ALO 07] Eu não.

[CP]

[ALO 26] É muito difícil, eu num sei não.

[ALA 27] Eu não entendi nada dessa imagem.

[PESQ] Se você não entendeu nada, você pode colocar essa dificuldade de interpretação no papel, mas o importante é que vocês tentem interpretar.

[ALA 18] Me dá o papel, a gente não é primeira nem a última que num entende.

[ALO 24] A mulher com leque, ó, ela tá é se abanando. E tem que escrever em espanhol.

[PESQ] Se quiser escrever em espanhol, pode sim. [CP]

[ALA 18] Eu fiz o que eu entendi.

[ALO 19] Ei, taqui minha chapa, terminei.

[ALO 07] Ei, fessora, ei, Michelle, terminei.

[ALA 32] Mãos à obra, Picasso. [Rs].

[ALA 31] Ei, tia. Ei, tia. Pega aqui. [CP]

[PESQ] Tem mais alguém? Quem já terminou faz silêncio para não atrapalhar quem ainda está fazendo. Psiu. Tá bom. Silêncio.

Recolhemos as folhas com as interpretações escritas dos alunos.

[PESQ] O segundo momento da aula, será um questionário que vocês devem responder, também faz parte da pesquisa

[ALA 22] Pode começar, fessora?

[PESQ] Vocês podem colocar o nome e a idade se quiserem. É muito importante que vocês sejam realmente honestos e sinceros. Coloquem a data de hoje.

[ALO 22] Eu num sei o que é narrativo, dissertativo.

[PESQ] Texto narrativo é quando se conta uma história, descritivo é quando você descreve um ambiente, um lugar, uma coisa, uma pessoa, uma situação, dissertativo é quando você vai dar a sua opinião sobre um determinado assunto. [] Psiu. Expositivo quando você vai apresentar informações sobre um objeto ou um fato, injuntivo é pra dar instruções. Aí aqui você pode marcar mais de uma opção na questão. Se não quiser dizer porquê, não bota nada.

[ALO 43] Que dia é hoje mesmo?

[PESQ] Hoje é dia vinte e três de fevereiro, *veintetres de febrero*.

[ALO 22] A dois ponto um pode botar mais de uma resposta?

[PESQ] Pode, pode sim. Pode marcar mais de uma.

[ALO 19] Romance é um namoro?

[PESQ] Romance é como o livro Iracema de José de Alencar.

[ALO 43] Humm... Iracema meu grande amor [CANT]

[ALO 22] Professora, o que é crítico?

[PESQ] Aí, gente, calma!!! Psiu. Não posso falar, gente.

[ALA 32] Professora, é obrigado responder a seis? [CP]

[PESQ] Nada é obrigado, gente. Psiu.

Leitura do questionário.

[CP]

[ALO 24] O que é "*dios te bendiga*"?

[PESQ] É Deus te abençoe.

Recolhimento dos questionários.

[CP]

[PESQ] Fiquem tranquilos que as filmagens só servem para que eu capte a voz de vocês para depois transcrever e analisar.

[ALA 18] Quando é que a senhora vai apresentar sobre a gente lá na UECE?

[PESQ] Só depois do meio do ano, vai demorar um pouco ainda.

[ALA 18] Ahhh...

[PESQ] Psiu... Bora lá. Pronto, alguém mais? [] Vamos para a última atividade.

[ALO 43] Vai precisar escrever alguma coisa?

[PESQ] Não, num vai precisar escrever nada não. Bora pra página sete, é o primeiro texto do livro de vocês.

[ALO 43] Acho que isso vai ter nota.

[PESQ] Não se preocupem que não terá nota em relação a essa pesquisa para vocês. *Vamos... Todavía se envían cartas*. O que vocês entendem por esse título?

[ALA 18] Ainda se enviam cartas.

[PESQ] Vocês acham que hoje em dia se enviam cartas?

[ALA 18] É pouco, mas ainda tem gente que envia sim. Tem canto que não tem internet nem luz. Por isso que tem gente que ainda usa carta.

[ALO 22] Amor da minha vida.

[PESQ] Humm... Pode ser. Então pode começar. [] *Amor de mi vida. Vamos evaluar este texto*. Pronto a ALA 10 vai ler o texto.

[ALA 10] *Amor de mi vida fue muy hermoso lo nuestro*.

[PESQ] Até aqui gente, nessa primeira parte. *Amor de mi vida fue muy hermoso lo nuestro*. Esse *lo nuestro* seria o que?

[ALA 10] O amor, o relacionamento.

[PESQ] E esse *hermoso*?

[ALA 18] Muito bonito. Mas tudo no começo é flor, mas quando é depois eles mudam.

[ALA 32] A flor é tão cheirosa, tia, mas quando é depois passa.

[PESQ] Vamos continuar.

[ALA 10] *Pero creo que tal vez no supimos comprendernos bien a fondo*.

[PESQ] Mas eu acho que talvez não soubemos nos compreender bem a fundo. [] E aqui o que vocês observam de mudança de um para o outro?

[ALA 02] É que tiraram o *amor de mi vida* e o *muy*

[ALA 32] Ele quis mudar o que ele tava expressando.

[ALA 18] Significa que aquilo que ele tava escrevendo no começo, talvez não era o que ele tava querendo de verdade. Eh... Quer dizer que o sentimento dele mudou [Rs]. Olha que isso é tão comum [Rs].

[PESQ] *Pero creo que no supimos comprendernos bien* [] *Cariño la nuestra fue una experiencia positiva*. Aí depois, *pese a que muchas cosas no congeniríamos*. Que que vocês acham?

* Ninguém respondeu. *

[PESQ] Ó, tipo assim: mas acredito que não soubemos nos compreender bem. Aí no segundo, carinho, o nosso amor, a nossa relação foi uma experiência positiva. Aí aqui, no final, mas em muitas coisas não conseguimos. Ou seja, no relacionamento.

[ALA 32] Eles não conseguiram, porque eram diferentes.

[PESQ] E pela imagem, o que vocês observaram?

[ALA 10] Aqui, é tipo assim, ela tá escrevendo uma carta pra ele.

[ALA 12] Ah, ela tá tipo eu.

[PESQ] Hum, gostei dessa fala, ela tá tipo eu, você pode explicar melhor?

[ALA 12] É assim, eu escrevo aqui no sapp, aí me arrependo [] ah, vou apagar aqui, ó [] Aí apago, escrevo de novo, aí num escrevo mais. Mas eu tenho isso, eu vivi isso... [Rs].

[PESQ] *Querido Rolando, seamos honestos y admitamos que nunca nos entendimos, que nunca me entendiste*.

[ALA 10] Ele quis dizer que nunca se entenderam, que ele nunca entendeu ela.

[PESQ] O que vocês acham?

[ALA 32] Eu concordo como lá, tia, ela tem que terminar, faz logo de um jeito bruto logo. Taca logo as coisa na parede e pronto.

[ALA 10] Tem muito relacionamento que é melhor tá é só.

[ALA 32] Pior é que é, viu.

[PESQ] Pelo semblante dela, pelo desenho o que vocês analisam?

[ALA 32] Ela tá com raiva.

[PESQ] Ela tá com raiva? Vamos continuar, vamos ver aqui. [] *Rolando jamás...*

[ALA 10] Rolando é o nome do cara lá, né?

[PESQ] É. *En tu vida intentaste entender ni a mí ni a nadie*. Na sua vida, você não tentou entender nem a mim nem a ninguém. [] Ao final, *Adiós Gusano*. E aí?

[ALA 32] Ela se imputou e acabou dizendo logo adeus pro cara lá. Num quis dizer mais nada, só deu adeus.

[ALA 44] Um final desse era pra ela ter tomado antes.

[ALA 10] Tia, o que é *Gusano*?

[PESQ] É o sobrenome dele. O nome dele é *Rolando Gusano*. [] Pelas imagens o que a gente pode perceber pelo último quadro?

[ALA 12] Ela perdeu a paciência e largou tudo, foi logo embora.

[ALA 36] Todo o sofrimento que eles tiveram na relação teve um fim. Tudo acabou com o adeus.

[ALA 10] Tava tudo bagunçado, tia. E a mulher num tava mais lá.

[PESQ] Olha essa informação é importante, tava tudo bagunçado lá. Quando ele abriu a porta de casa, cadê a mulher?

[ALA 12] Depois que ela foi embora, ela teve uma nova vida.

[PESQ] Vocês acham que a interpretação de vocês ficou melhor só com o texto ou só com a imagem ou olhando os dois?

[ALA 44] Ficou melhor quando nós olhamos os dois, o que tá escrito e a imagem, porque muitas vezes o que a gente vê na imagem não tá escrito.

[PESQ] Isso. Muito boa a colocação, pois nem sempre o que está na imagem tá escrito ou nem sempre o que tá escrito tá na imagem. [] Para concluir, a a gente vai aplicar só um questionário sobre a aula hoje.

[CP]

* Aplicação do questionário. Os alunos respondem por escrito ao questionário.*

Segunda aula

Data: 01/03/2016 (de 16h50min – 17h40min)

[PESQ] *Buenas tardes. Vamos a ver, página treinta y tres. Bora aqui gente. Aquí tenemos un texto donde hay palabras e imágenes. Vamos a ver aquí la parte en que hay imágenes. Vamos ler este texto que tem imagens. Vejam aí na página 33, a parte dessa imagem. O que vocês acham dessa imagem?*

[ALA 12] Eles se gostam, mas estão conversando à distância.

[ALO 24] Ou namorando né tia!

[PESQ] Eles estão longe e são namorados, é isso? ... Psiu. E aqui, o que que vocês acham dessa imagem? Vocês gostam dessa imagem?

[ALO 22] Gosta, mas a galera aqui atrás gosta mais [Rs].

[PESQ] O que vocês acharam dessa imagem? Gostam? Não gostam?

[ALA 18] [] Sim.

[PESQ] Vocês se identificam com essa imagem?

[ALA 06] Sim.

[PESQ] Sim. Por que?

[ALA 18] Pelas redes sociais, porque é um blog.

[ALA 06] Amor de internet, namoro de internet é muito ruim. Num tem beijo, num tem corpo.

[PESQ] Então, aqui é um namoro?

[ALA 06] Eu acho que é, né.

[ALA 29] Mas tem vantagem, sim. Você não precisa tocar a pessoa pra amar ela. Nisso aí, o sentimento cresce mais rápido, porque você gosta dela pelo que ele é e não pelo que ela demonstra ser. []

[ALA 12] Mas vai que o seu amor da internet não é aquilo que você tá vendo e pensando. Tipo foto...

[ALA 29] Você vai ver no decorrer que você vai conversando com ele, cê vai vendo as opiniões dele.

[PESQ] Vocês acham que é isso que tá acontecendo?

[ALA 29] É, aqui é.

[ALA 06] Eles tão apaixonado aí, né.

[PESQ] Humm... Um namoro pela internet. E o cenário que vocês identificam aqui é?

[ALA 02] Um romance, um amor...

[PESQ] Qual seria o lugar dessa situação?

[ALA 29] Na internet.

[ALO 14] É na casa de cada deles.

[ALA 29] Eles tão longe um do outro.

[PESQ] E como dá pra perceber isso?

[ALA 29] A imagem tá dividida.

[ALA 06] A não ser que eles namoraram, aí chegaram em casa e foram pra internet namorar mais um pouquinho, né. [Rs].

[ALO 22] Aí beleza, brother. [Rs].

[ALA 12] Eu acho, professora que tem casal que mesmo tando de frente um pro outro ainda fica usando a internet.

[ALO 13] Fica de frente pra pessoa, mas fica usando o celular, o sapp. Tem gente que é viciado na net, no zap demais, tia...

[PESQ] Eu achei muito interessante a opinião dele. Olha só. Tem gente que é tão viciado em internet que mesmo estando frente a frente com a pessoa fica usando o celular.

[ALA 06] Isso é verdade tia.

[PESQ] Vocês concordam com isso?

[ALA 35] Eu sim, tia.

[ALA 29] Fica conversando com a pessoa e fica...

* A aluna fez o movimento de teclar, ou melhor, “dedilhar” o celular. *

[ALA 06] A pessoa no whatsapp perde a noção do tempo, tia. Então deixa de namorar.

[ALA 32] Tem gente aqui, tia, que na internet e no sapp é seu melhor amigo, mas quando chega aqui só fala com você se você falar com ele. É desse jeito...

[ALA 18] Eita, escarrou... [CP] [Rs] [Apl] [Bm]

[ALA 29] É casos de família... [Rs]

[PESQ] Vocês sabiam que esse programa, existe uma versão similar no Chile também chamada *Casos de familia*.

[ALA 29] Tem barraco também? Ehhh... [Rs]

[PESQ] Sim e como tem. Eu já vi barraco no programa de lá. [Rs] E aqui, psiu... [CP] Vamos ver os elementos dessa imagem. O que nós podemos observar de elementos que se destacam nessa imagem.

[ALA 06] O coração, o amor, né.

[ALA 33] As cores, o computador.

[PESQ] O que mais?

[ALA 29] O verde, o roxo, o vermelho.

[PESQ] Essas cores dizem alguma coisa pra vocês?

[ALO 22] Vermelho sensação [Rs].

[ALO 43] Sensação de que?

[ALO 22] Sensação do amor. [Bm] [Apl]

[ALO 43] Mais olha?! [Rs]

[ALO 24] Agora eu sou o homem, você é a mulher... [Rs] [CP] [Bm]

* Nesse momento, o aluno brincou com o outro, insinuando que ele por demonstrar sentimentalismo seria a mulher da relação. *

[PESQ] Além da cor do coração, tem mais alguma cor que traz significado para vocês nessa imagem?

[ALA 06] A cor do fundo que dá destaque pras pessoas.

[ALO 24] É o masculino e o feminino na imagem, né.

[PESQ] De um lado a gente tem a mulher e do outro o homem. *O sea, los géneros sociales que representan los sexos, aquí héteros.*

[ALO 43] Um homem e uma mulher pra depois ter o encontro dos dois.

[PESQ] Bacana, isso mesmo... [CP] Psiu... Outra coisa, sempre que temos uma imagem e a pessoa da imagem TÁ OLHANDO DIRETAMENTE PRA GENTE_ela está DEMANDANDO UMA SENSÇÃO OU REAÇÃO DO LEITOR/OBSERVADOR, é como se tivesse chamando ou convidando pra participar daquela situação ou sensação. É muito comum isso nas propagandas publicitárias em que temos um ator NOS olhando ou NOS encarando, isso ele está NOS CHAMANDO, NOS SEDUZINDO. Nesse caso, o que vocês acham dos olhos dos personagens representados na imagem?

[ALA 29] Eles tão apaixonados.

[ALA 12] Ele tá olhando pro computador como se tivesse olhando pra ela.

[ALA 43] Mas num tão olhando pra gente.

[PESQ] Ou seja, eles não estão criando relação com a gente leitor/observador.

[ALA 12] Relações entre si.

[PESQ] São relações interpessoais. Em relação à classe social, como é que a gente pode analisar a imagem?

[ALA 29] Ela é rica, porque ela tem um computador melhor que o dele. O computador dele é muito antigo, velho, pobre. [Rs]

[PESQ] Boa! *¡Buena observación! ¡Muy graciosa!*

[ALO 14] Ela é mais velha que ele.

[ALA 06] Ele parece tá mais apaixonado que ela.

[ALA 29] Ele é louro do olho verde e ela é morena. Ele tem uma beleza que num é comum aqui.

[ALA 06] Ela é mais rica.

[ALA 29] Eu acho que ela sustenta ele.

[ALO 14] Ela parece mais rica que até a cadeira dele é daquela que é giratória, mais cara.

[PESQ] Vocês notaram isso. Nossa!!!

[ALA 06] Mas eu ainda acho que ele tá mais apaixonado que ela, fessora.

[PESQ] Essa imagem tem um teor de naturalidade menor. Por quê? Porque uma imagem naturalística, ela é mais real, como uma foto que mostra aquele momento exato, como ela é na realidade. Aqui não é uma imagem naturalística, ela é mais simbólica, por isso que o coração tá flutuando assim... Vocês acham que essa imagem acontece na vida real de vocês?

[ALO 14] Acontece sim, só mudando as roupas... [Rs]

[PESQ] Agora gente, nós analisamos a imagem, a imagem por si só funciona como um texto. Vocês foram criando histórias, situações, descrevendo a imagem. A imagem sozinha, ela já funciona como um texto. Aqui é um texto imagético. Agora, tendo um raciocínio estilo ENEM, na Provinha do ENEM, você vai ter muita questão que vai ter imagem e texto. Vamos agora analisar o texto. Cinco minutinhos para que vocês analisem esse texto "*El falso sordomudo*". Aí gente as palavras que vocês não souberem, vocês tentem entender pelo contexto. Cada um tenta compreender o texto escrito agora. [CP] *Las palabras que ustedes desconocen, intenten entenderlas por el contexto. ¡Vale!*

*Leitura do texto escrito pelos alunos. *

[ALO 22] Se quer cinema, eu sou da TV, sigo te amando o dia inteiro... [CANT] [Rs] [CP]

[ALA 12] O que é isso aqui, fessora?

[PESQ] *Sordomudo, ¿imaginas?*

[ALA 12] Ah, que não fala, não ouvi. Ah...

[ALA 12] Ela é de touro e tem um negócio com a ex-mulher dele.

[ALA 29] O SIGNO DELE É TOURO.

- [ALA 12] Molestar... Tem glossário nesse livro, fessora?
- [PESQ] Tem sim, no final do livro tem um glossário.
- [ALA 12] Olha, tem mesmo, taqui [Rs] Molestar é incomodar, já vi.
- [PESQ] *Imagina la situación, estás muy ocupado haciendo algún trabajo y dices así para tu novia no me molestas no puedo hablar contigo ahora.*
- [ALA 12] Ah, não enche o saco, não me atrapalha.
- [ALO 13] Ah, sim.
- [PESQ] *Eso.*
- [ALA 12] Vou ficar dizendo isso pro povo agora. [Rs]
- [PESQ] *¿Listos?*
- [ALA 29] Ele é divorciado, ela é separada.
- [ALA 12] Eles conversavam sobre signo. E ele viu a ex-mulher dele, que é do signo de touro. Ele é o namorado dela de agora.
- [PESQ] Vamos tentar agora construir a história somente com o texto que só tem palavras. [] Vamos iniciar a história, como é que começa a história *del falso sordomudo?*
- [ALA 29] Foi paixão à primeira vista pelo computador.
- [ALA 06] Eu num acredito não, tia, nesse negócio de paixão à primeira vista.
- [ALO 13] Foi amor à primeira palavra num chat. [Rs]
- [PESQ] Ah, gostei! Amor à primeira palavra. Interessante essa! Então, eles se conheceram num chat. Nesse chat, o que foi que aconteceu?
- [ALA 29] Eles tiveram um encontro.
- [PESQ] *Tuvieron una cita.*
- [PESQ] E aí, como era cada um deles?
- [ALA 06] Ela era separada e ele era divorciado.
- [PESQ] Un divorciado y una separada.
- [ALA 06] Qual a diferença de separado para divorciado, tia?
- [PESQ] Olha só, os dois pode ser no papel, mas o divórcio dá possibilidade da pessoa poder se casar de novo e já o separado pode até viver maritalmente com outra pessoa, mas não pode se casar legalmente no papel.
- [ALA 06] O separado pode morar junto?
- [PESQ] Pode, pode morar junto sim. Tem outras diferenças entre separado e divorciado que diz respeito aos bens materiais, à guarda dos filhos. Enfim, são várias questões que estão prescritas no Código Civil, mas nesse momento vamos voltar para os textos. Isso são questões do direito civil que vocês podem estudar em outro momento, certo!
- [ALA 29] Mas cinco ano de junto, se eles tiver algum bem fica pros dois, né?! É a nova lei.
- [PESQ] Hoje não tem mais esse rigor de tempo, o casal tem que comprovar na justiça que tinha uma união estável e morava junto, dividia as contas, tinha uma rotina em comum... Mas vamos voltar para o nosso texto, ok! [] Eles tiveram um encontro, um era divorciado e a outra era separada. E o que mais que aconteceu? Quando eles se encontraram, vocês acham que bateu aquela química ou não
- [ALA 29] Eles não se atraíram, porque ela é feia. [CP] [Rs]
- [PESQ] Olha só *“no se atraen, porque ella se quito años, él se quito kilos, y los dos se quitaron cargas familiares”* Ou seja...
- [ALA 29] Ela é gorda e ele é magro.
- [PESQ] Ela tinha um pouco mais idade que ele e ele tinha um pouquinho mais de ... *Gesticulando com os braços a fim de mostrar aumento de peso.*
- [ALA 29] Vala que mulher preconceituosa, ela é negra, ele num pode ter preconceito não.
- [PESQ] Ele é mais gordinho.
- [ALA 32] Ela num é preconceituosa, ela só ta dando as características dele.
- [ALA 29] Aqui tá escrito *NO SE ATRAEN*.
- [PESQ] Isso, não bateu aquela química de imediato. E aí que mais foi que aconteceu aqui no texto?
- [ALA 29] Eles parecem que ficaram meio desanimados, desolados, mei coisados.
- [PESQ] E o que mais que eles perguntaram um para o outro?
- [ALA 29] Eles conversaram que dançavam tango.
- [PESQ] Isso, eles foram vendo o que eles tinham em comum.
- [ALA 06] Os horóscopos, os signos.
- [PESQ] E aqui, *“- El outro dia por poço me muero – dice. – Vi a mi ex mujer, que es Tauro, paseando con su novio de ahora.”*
- [ALA 29] Ele viu a ex-mulher dele. *La seperada siente celos*. Não entendi.
- [PESQ] *Celos* é ciúme.
- [ALA 12] Ela sentiu ciúmes quando ele falou da ex-mulher dele.
- [ALA 29] Tia, ela tava era se fazendo de difícil, porque ela teve ciúmes.

[PESQ] É... Além disso, o que foi que aconteceu.

[ALA 29] Mas ela perguntou se ela já tinha deixado ele, né.

[PESQ] Isso. Vamos prestar atenção: *¿No me has dicho que la dejaste tú?* Ou seja, você não tinha me dito que você que tinha deixado ela? Assim, ela achou estranho essa coisa dele sentir ciúme da ex e tal...

[ALA 06] Ah, entendi agora...

[PESQ] E aí gente, como terminou esse primeiro encontro deles?

[ALA 29] Eles se falaram e acabou do nada...

[PESQ] Vamos ver, o que foi que aconteceu... *El divorciado pide la cuenta...*

[ALA 29] Que é esse mananana? São os minions... [Rs]

[PESQ] Mañana é amanhã. Aí gente... Psiu... [CP] Como ele paga a conta? *Con tarjeta y deja una moneda de quinientos de propina. Tarjeta é cartão de crédito ou débito e propina é a gorjeta.*

[ALA 29] Ele é pobre que só deu isso de gorjeta e ainda pagou no cartão.

[ALA 12] Ainda bem que ele pelo menos pagou a conta... [Rs]

[ALA 29] Porque tem cara que nem se oferece pra pagar. Ele podia parcelar de doze vezes vinte e quatro reais [Rs].

[ALA 32] Não acho que o homem deve pagar, o que eu como eu pago.

[ALA 06] Eu acho que uma vez pode ser o homem e outra vez a mulher, né...

[ALA 12] A primeira vez é bom o homem pagar...

[ALA 32] É isso causa uma boa impressão pra ele mesmo.

[ALA 29] Mas se o homi for liso, é melhor ele num pagar, porque senão a mulher vai se iludir achando que ele é rico...

[ALO 14] Tia é assim ó... Eu sei que a mulher pode pagar, ter dinheiro e tal, mas eu gosto de pagar, eu tendo eu pago... é uma coisa de educação, num sou machista, mas é coisa de educação mesmo, é uma coisa de outras gerações, de tempos atrás... é a sociedade que diz que é bom o homem pagar, né.

[PESQ] Aqui gente ó... como terminou a história? Ele deixou uma moeda de gorjeta para o garçom...

[ALA 29] Aqui diz quinhentos, quinhentos é uma moeda só. É muito é?

[PESQ] Por exemplo, mil pesos é uma cédula e quinhentos é uma moeda. Não sei bem quanto tá a cotação mas é mais ou menos como se fosse o equivalente a...

[ALA 12] A cinco reais?

[PESQ] É pode ser. Psiu... Vamos aqui, gente... *Cuando ya están de pie, el falso sordomudo les deja el alfabeto de los signos en la mesa. Los dos se quedan quietos. Intuyen que si se van el hombre robará la propina.* Então, depois da gorjeta, o que que aconteceu entre eles?

[ALA 29] Ei, mas porque *falso sordomudo*? Ele era surdo e mudo?

[ALA 12] Ele disse que era surdo e mudo pra ela?

[ALA 29] Ah, ela não quis ele, porque ele mentiu dizendo que era surdo e mudo?

[PESQ] Por que *falso sordomudo*? Imagina a pessoa que tá no computador.

[ALO 01] A pessoa que tá no computador escreve, não fala e não escuta.

[PESQ] Isso... Ou seja, o autor está representando e mostrando esse tipo de pessoa que se relaciona virtualmente. Ele não era nem surdo nem mudo, mas pelo computador a gente acaba sendo...

[ALA 29] Surdo e mudo.

[PESQ] Sem querer, você não tá falando.

[ALA 06] Mas quando manda o áudio, aí fala e escuta.

[PESQ] Quando manda o áudio, quando coloca na webcan, você tá vendo, você pode conversar, mas em geral é assim?

[ALA 29] É mesmo...

[PESQ] Em relação a essa moedinha, como foi que terminou? Psiu... Ele ficou com medo de deixar a moeda, ficou achando que iam roubar a moeda dele, a gorjeta,

[ALO 14] *Propina* em espanhol é gorjeta, né?

[PESQ] É sim. O garçom fez um serviço legal, então você deixa essa gratificação, essa gorjeta.

[ALA 12] Não era pra ele se importar mais com a moeda, não é mais dele.

[ALA 29] Ele ficou com pena de deixar a moeda?

[ALA 12] Ele ficou meio assim, porque podia alguém vim e pegar a moeda que ele deixou.

[PESQ] Se o garçom não viesse pegar logo a moeda podia vir outra pessoa e pegar logo a moeda.

[ALA 29] Ele era pão duro.

[ALA 12] *Camarero* é garçom, né?

[PESQ] *Camarero es la persona que está sirviendo la comida.*

[ALA 12] A moeda não é sua é do garçom. Aí ficou essa discussão só por causa dessa moedinha.

[PESQ] Isso, aí olha só... Em relação a esse sentimento de posse da moeda foi que eles começaram a pensar na ex-mulher dele... *Eso que comentabas de tu ex mujer...*

[ALA 12] Ave Maria, como ela é persistente!

[PESQ] Porque ela lembrou da possessão em relação à moeda, então ela lembrou do ciúme. A possessão em relação à ex-mulher... E como foi que terminou a história?

[ALA 12] Ele pergunta e pede ao garçom que... esse negócio aqui...

[ALA 29] Dois coquetéis.

[PESQ] Aquelas bebidas que vem com uma sombrinhazinha assim com mais uns salgadinhos.

[ALA 29] Não, ela ainda tá com fome. [Rs]

[PESQ] Eles perceberam que tinham ainda alguma pendência a ser conversada.

[ALA 32] Então, eles voltaram, sentaram e ficaram conversando...

[PESQ] Isso. Aquele encontro ainda não tinha terminado. Qual seria o final para essa história na opinião de vocês?

[ALA 29] Ah, foram felizes pra sempre... Ou então, ela ia dizer que ia pro banheiro e ia simhora... [Rs]

[ALA 12] Ela ia dar um bolo nele.

[PESQ] Mas algum outro final?

[ALA 06] Eles terminaram juntos.

[PESQ] Gente, outra coisa que a gente tem que observar. Nós temos dois aspectos que se destacam na parte escrita: o título que está em negrito. Sempre que tiver alguma coisa em negrito isso vai requerer da nossa atenção. O título é justamente para reforçar a maneira que eles se conheceram pela internet. Pela internet, a gente acaba sendo meio surdo-mudo... A segunda coisa que temos que perceber é a relação da imagem com o texto escrito. Qual seria a relação entre a imagem e o texto?

[ALA 12] Ai, fessora, isso é difícil!

[PESQ] Como é que vocês acham que o texto se relaciona com a imagem? Como eles interagem?

[ALA 06] A imagem é o antes do encontro, é a forma que eles se conheceram, é como se fosse o começo do texto.

[PESQ] A imagem ajudou a entender o texto?

[ALA 29] Mais ou menos, porque a imagem só tem uma parte do texto, o antes do encontro. [CP]

[PESQ] Isso, a imagem pode trazer uma parte da história, ou a história toda ou nem trazer nada da história. Por isso, que temos que LER A IMAGEM DIREITINHO, ASSIM COMO LEMOS O TEXTO ESCRITO. Mas tá ótimo! O que vocês acharam dessa atividade de hoje?

[ALA 29] Gostei, foi muito boa.

[ALA 06] Gostei, lembrei dos rolos da net... [Rs]

[PESQ] Vamos agora responder o questionário de sondagem pós-aula. Não é obrigado colocar o nome, só coloca se quiser, tá.

[ALO 13] Como que se diz obrigado em espanhol mesmo?

[PESQ] *Gracias. Muchas gracias.*

[ALO 13] *Gracias* pela aula, tia.

[ALA 32] Tia, todo dia nós vamo responder esse papel?

[PESQ] Sim, faz parte da pesquisa, mas é rapidinho, certo! [CP]

Terceira aula

Data: 08/03/2016 (de 16h50min – 17h40min)

[PESQ] *Buenas tardes, gente. Vamos a empezar.*

[ALA 32] Qual é a página, professora?

[PESQ] *Antes de usar el libro, vamos a ver estos materiales.* Vamos gente, ver esses materiais. O que é isso aqui pra vocês?

Momento em que a pesquisadora/professora mostra uma sacola reciclada.

[ALA 06] Uma sacola.

[PESQ] Que tipo de sacola?

[ALA 06] Ecológica.

[PESQ] E o que que isso lembra vocês?

[ALA 18] Cuidar do meio-ambiente.

[ALO 24] Ei, fessora. É pra usar o caderno... ou o livro?

[PESQ] Ainda não, daqui a pouquinho a gente usa o livro. E agora, gente? Isso aqui, o que vocês acham?

Momento em que mostramos aos alunos um panfleto.

[ALA 32] É um panfleto?

[PESQ] Aqui, gente eu trouxe lá do Parque Nacional do Chile. Lá é lindo!

[ALA 12] Ah, eu vou lá qualquer dia desse!

[ALO 14] Tinha tigre lá, tia?

[PESQ] Tinha sim, era lindo! Agora vejam essa imagem. O que vocês sentem quando vêem essa imagem?

[ALA 44] A preservação das espécies...

[ALA 32] Professora, qual o nome desse animal que parece uma fofura?

[ALA 12] É o urso.

[PESQ] *Oso. ¿Y eso que significa?*

[ALA 12] Num tô nem vendo, só tô vendo um negócio vermelho com branco.

[ALO 43] É um informativo, não?

[PESQ] *Aquí arriba, tenemos salvemos el planeta. Déjame leer para vosotros. “Estimado huésped: a diario toneladas de detergente y miles de litros de agua que usan para lavar toallas que fueron usadas una sola vez. La decisión es tuya. Toallas en el piso o en la bañera. Significa: por favor, cambiarlas. Toallas colgadas: significa las utilizaré nuevamente. Gracias”.* Aqui é um panfleto, um informativo de um hotel lá de Buenos Aires para os hóspedes. Se ele quiser que a toalha seja lavada de novo, ele tem que colocar em cima do chão ou da banheira, se ele não quiser, deixa penduradinha que ele vai reutilizar. Pra que isso?

[ALO 14] Pra economizar água.

[PESQ] Então até agora já tivemos algumas idéias... E essa imagem o que vocês pensam?

Momento em que mostramos aos alunos uma imagem de uma criança pobre segurando um prato de comida, em que só havia um pouco de farinha.

[ALA 06] Uma criança que precisa de cuidado.

[ALO 43] Pobreza.

[ALA 44] Falta de alimento.

[ALO 07] Falta de carinho.

[PESQ] E o que tem a ver essa imagem com os outros objetos, que nós apresentamos antes?

[ALA 33] Desperdício de alimento.

[ALA 18] Não adianta a gente só se preocupar com o planeta, se a gente não vê que têm pessoas passando fome, passando necessidade, é...

[ALO 14] É, tem que pensar nas pessoas.

[PESQ] Ótimo, então temos que cuidar do PLANETA e das PESSOAS. É isso mesmo, essa é a relação entre os objetos que mostramos e a imagem. Isso tudo que nós mostramos é considerado textos multimodais. A imagem, os objetos, isso tudo tá mostrando mensagens para o leitor/observador. Esse símbolo aqui transmite justamente a reciclagem.

Mostrando a sacola reciclada e apontando para o símbolo nela existente.

[PESQ] Agora vamos abrir o livro na página cinquenta e três. *La página cincuenta y tres para leer y reflexionar.* Psiu... [CP] Gente, pensando no ENEM, na Provinha que vocês vão ter no final do ano, aí o escolhi esse texto, esse texto é um poema. Eu tenho percebido que os alunos, em geral, têm tido dificuldade para compreender um poema. E poema pode estar na prova de português, na prova de idiomas, de história. Enfim, o poema pode estar em várias disciplinas na prova do ENEM. Vamos aqui observar, inicialmente nós temos aqui essa imagem. Vocês gostam dessa imagem? O que que vocês sentem quando vocês vêem essa imagem? Qual é a primeira sensação?

[ALA 06] Parece que esse cara tá tipo assim desprezando o menino.

[ALA 22] Tá desprezando o nego.

[ALO 14] E o rato, ó tia! O rato ta sendo desprezado também, ó. Se liga. [Rs] [CP]

[ALA 24] Diabo de desenho feio, tia. E esse texto, traduz aí, tia.

[PESQ] Olha só, se a gente fosse ler e traduzir, vocês entenderiam de uma forma, mas se tentarem ler primeiro a imagem e depois o texto com os conhecimentos que vocês já têm, sem a tradução propriamente dita, vocês vão ficar mais habilitados a ler mais textos em Espanhol e a entender mais facilmente. Vocês têm que primeiro tentar, certo! Eu já imediatamente traduzir não é legal pra aprendizagem de vocês, é diferente de vocês tentarem e se esforçarem. Tentar entender pelo contexto, tentando identificar a palavra que você não conhece, tentando ver qual o significado dessa palavra no poema. Mas inicialmente vamos nos deter às imagens. Nesse primeiro momento, vocês gostaram ou não dessa imagem.

[ALO 43] Não.

[ALO 14] Não.

[ALA 06] Não.

[ALA 44] Não. [CP]

[PESQ] Agora vamos descrever essa imagem. O que tá acontecendo aqui nessa imagem?

[ALO 14] Ele tá pedindo alguma coisa pro homem e ele num tá dando.

[ALO 24] Ei, fessora. Eles tão pedindo alguma coisa e ele num tá podendo ajudar. Os três...

[PESQ] Os três? E quem seriam esses três?

[ALO 24] É o planeta, a pessoa e o rato.

[ALO 14] O planeta tá mei bebo. Olha as garrafas aqui... [Rs]

[ALO 43] Menino, a garrafa é a poluição.

[PESQ] Isso a garrafa pode ser a poluição. Isso...

- [ALA 18] A criança tá precisando de ajuda e ele não quer ajudar, que ele tá é virando as costas. Como pras pessoas, que essas pessoas futuramente podem precisar ou podem ajudar ele.
- [PESQ] Exatamente! Foi uma boa interpretação! Quais são os personagens que estão só na imagem?
- [ALA 06] O homem, o planeta, o menino e o rato.
- [PESQ] O que vocês podem dizer do rato e do planeta?
- [ALO 14] Tia, o planeta tá passando mal ainda passou pelo Nordeste, por causa do chapéu dele. [Rs]
- [PESQ] Ele passou pelo Nordeste? [Rs] Que mais? [CP] Mas o planeta tendo um chapéu tem um significado, qual é?
- [ALA 06] Ele é nordestino.
- [PESQ] Que mais além disso?
- [ALO 24] Ele é cachaceiro. [Rs]
- [ALA 06] O planeta é pobre.
- [ALO 14] Ele é bravo, olha o olho dele assim... mei assim... [Rs]
- [PESQ] Vocês acham que o planeta fica desse jeito? Ele tem olhos? Tem chapéu?
- [ALA 06] Depende da estação, tia.
- [ALO 14] O chapéu pode ser uma proteção contra a chuva, contra o sol...
- [ALO 43] Pode ser por causa da poluição.
- [PESQ] Analisando tudo o que vocês disseram, todas essas colocações que vocês fizeram sobre o planeta, tem uma delas que se sobrepõe... Olha só, observem, o planeta tem chapéu, o planeta está embriagado, o planeta é pobre. Essas características estão voltadas para objetos ou para pessoas?
- [ALA 06] Para pessoas.
- [PESQ] Ou seja, o planeta está sendo visto de que forma?
- [ALA 06] O planeta está representando as pessoas.
- [PESQ] O planeta está sendo HUMANIZADO, está sendo tratado como uma pessoa nessa imagem. É como se o planeta tivesse VIDA.
- [ALO 14] Isso independente das pessoas?
- [PESQ] Isso, como se ele fosse uma pessoa com sentimentos. Até aqui todo mundo entendeu direitinho? E o rato? E a história do rato? Esse rato ele tá sendo colocado na história como rato mesmo ou de outra maneira?
- [ALO 14] É como se ele tivesse com fome também.
- [ALO 24] E rato de verdade num sente fome não? [Rs]
- [ALA 06] É, tia, sente fome.
- [PESQ] Sente fome, que mais?
- [ALA 44] Sente porque ele tá olhando pra ele. [CP]
- [PESQ] E essa reação dele? Ele tá posicionado dessa forma. O que é que diz pra gente?
- [ALA 06] Tá esperando algo do ser humano.
- [ALA 24] Ele tá pedindo alguma coisa.
- [ALA 32] Tá com jeito de pidão. [Rs]
- [ALA 12] Igual cachorro que caiu da mudança.
- [PESQ] Um jeito de pidão.
- [ALA 06] Ele tá bravo, o rato?
- [ALA 33] Quem tá com cara de bravo é o vermelho aqui.
- [ALO 14] E esse rato tem os dente branco, né. O bicho é invocado. [Rs]
- [ALO 24] O rato tá possuído. [Rs]
- [PESQ] Ai, essa foi boa. [Rs] E o garoto aqui como é que entra na história.
- [ALA 06] Ele tá com fome, quer ajuda. Enquanto o homem não tá se importando, porque ele faz assim com o dedo, é um não. Esse não de que ele não quer ajudar, não quer dar esmola.
- [ALO 24] Ei, professora. Pode ser um não ou ele pode tá pensando.
- [PESQ] E esse não sem nem olhar pro menino.
- [ALA 06] Muitas vezes, as pessoas andam na rua e vê pessoas pedindo e num tá nem aí. Não ajuda, pensa que é só mais que tá pedindo. No lugar de dar o dinheiro, porque não compra o alimento.
- [ALA 44] São pessoas egoístas.
- [PESQ] Vocês acham que isso, essa atitude desse homem acontece muitas vezes ou poucas vezes?
- [ALA 06] Muitas vezes.
- [ALA 44] Infelizmente, muitas vezes.
- [ALO 14] *Muchas veces.*
- [PESQ] Vamos observar aqui as cores. Quais são as cores que são colocadas aqui nessa imagem?
- [ALA 06] Verde e azul.
- [ALA 32] Os tons de azul.
- [ALO 14] Amarelo, marrom.
- [PESQ] E como é que vocês acham que essas cores estão trazendo significado pra essa imagem.

[ALO 43] O verde é da natureza.

[ALO 14] O verde lodo é das matas.

[ALA 12] Professora, aproveita que o ALO 01 quer falar.

O ALO 01 é o aluno mais tímido e introspectivo da sala, há mais de um ano sendo professora dessa turma, ele nunca se posicionou em sala de aula.

[ALO 01] Na cor do muro, eu penso que o verde é da natureza, mas o marrom dá ideia de poluição, de abandono.

[PESQ] Olha cada coisinha que a gente vê numa imagem não é aleatória, ela tem um propósito. Então esse verde no muro foi colocado aí pra trazer um significado para a imagem como um todo e para o texto escrito também.

[ALA 06] Tia, mas o verde num simboliza ecologia?

[PESQ] Sim, com certeza.

[ALO 14] A gente tem duas tonalidades de verde talvez pra mostrar o verde claro da natureza e o verde escuro e ruim da poluição.

[ALA 44] Mas é uma interpretação nossa, tia.

[ALO 43] O verde todo tá mostrando é tristeza.

[PESQ] O conjunto das coisas tá mostrando tristeza? Isso é um bom significado, é a mensagem que vocês tiraram do texto multimodal. Essas cores que foram usadas têm alguma coisa a ver com as expressões faciais dos personagens?

[ALA 12] Tem. Tem um cara de pidão, tem um cara de indignado aqui. Dá não, ó...

[ALA 06] Tem esse homem com cara de esnobe. Tia, eu acho que se a parede fosse preta ia dar um TCHAN na imagem, porque como a parede ta verde num destaca nada. Ia dar um realce na cara deles.

[PESQ] É, boa percepção!

[ALO 24] O que é esnobe?

[PESQ] Esnobe é aquela pessoa que não tá nem aí pro outro, que se sente melhor, mais importante que os outros. Ele acha que tá acima do outro. Isso é ser esnobe. Aqui, gente. Uma coisa que a gente já tocou nesse ponto, a questão da expressão facial. Vamos observar os olhares. Eu já falei pra vocês que quando o personagem tá olhando de frente pra gente, como numa propaganda que o ator famoso tá olhando de frente pra gente, ele tá tipo convidando, seduzindo a gente pra comprar.

[ALO 43] Vixe, lembrei agora do Safadão com óculos da Ferrovia.

[ALA 06] Ai, num fala não...

[PESQ] Pronto, o Wesley Safadão. Então, o Wesley Safadão olhando de frente com óculos da Ferrovia e tal pra você.

[ALA 06] Eu já tava na mão dele. [Rs]

[PESQ] Seduzindo as meninas, né.

[ALA 12] Ele já seduz sem óculos, imagina com óculos da Ferrovia. [Rs]

[PESQ] Vish Maria, então você parcela de vinte e quatro vezes e compra os óculos, então vejam que essa é uma estratégia de marketing pra incentivar o consumo, a compra do produto. Assim, a intenção dos produtores da imagem é justamente essa que você compre ou que pelo menos se sinta convidado a comprar. Então, recapitulando, o personagem olhando pra frente, olhando como se fosse pra gente, ele tá nos induzindo pra comprar um produto ou ideia.

[ALA 12] É tipo o nosso olhar, né, tia. [Rs]

[PESQ] É, eu tenho que virar o rosto senão vocês me seduzem. [Rs] Mas olha quando tem essas fotos e partido político, geralmente o candidato, o político, ele tá olhando pra você, porque ele quer que você vote nele. Ele cria uma proximidade com você.

[ALA 43] Só em foto e só até a eleição, né.

[PESQ] É. Mas vamos imaginar aqueles panfletos deles, os santinhos, que são distribuídos. Olha só quando tem uma campanha publicitária em que a personagem, a atriz, a modelo que está ali não olha pra gente, ela tá como um item de contemplação, ela não tá criando um vínculo com você.

[ALA 06] Tipo uma aliança com a gente.

[PESQ] Ela não tá criando cumplicidade ou confiança.

[ALA 44] Ela tá querendo chamar atenção pro que ela quer mostrar, tipo uma roupa, um calçado.

[PESQ] Isso. Aí, ela quer chamar atenção para o produto. E aí o que vocês acham dos olhares? Os olhares dos personagens estão votados pra quem?

[ALA 06] Pro homem.

[PESQ] Mas quais olhares estão para o homem?

[ALA 06] TODOS OS TRÊS. O do mundo, o do menino e o do rato.

[PESQ] E o do homem tá voltado pra quem?

[ALA 32] Só Deus sabe pra onde.

[PESQ] Ele está olhando pra gente, sim ou não?

[ALO 43] Não.

- [PESQ] Isso vai fazer com que a gente sinta o que em relação a ele?
- [ALA 06] Ele é um estranho.
- [PESQ] Ele não tá olhando pra gente.
- [ALA 32] Como se a gente não fosse muito importante pra ele.
- [ALA 06] Eu acho que ele tá meio pensativo. Ele pode tá pensando em algo pra ajudar.
- [PESQ] Quando ele não olha pra gente, ele não cria vínculo com a gente. Essa é a intenção dessa imagem. Pra que a gente pense e reflita. Pra gente pensar nessa situação como um item de contemplação positivo ou negativo. Agora, gente, a partir disso... Só mais uma coisinha... Essas linhas que nós temos aqui nessa imagem são naturalísticas? É assim como numa foto, que a imagem é real. Por exemplo a foto que eu tirei pro projeto diretor de turma de vocês, mesmo que você esteja com maquiagem, é uma foto real de vocês. É uma imagem natural de vocês. Já aquele quadro que eu trouxe pra vocês no primeiro dia de aula, ali já é mais simbólico por conta das linhas. Analisando essas linhas, vocês acham que aqui é mais naturalístico? Mais simbólico?
- [ALO 39] Mais simbólico.
- [PESQ] E por que é simbólico?
- [ALO 39] É isso que a senhora falou, né. Num é uma coisa real.
- [PESQ] Não é uma coisa real. Se a gente observar os ombros do rapaz são assim distorcidos, né. Não está mostrando realmente como seria um homem de verdade.
- [PESQ] E aqui gente vocês acham que tem alguma saliência nessa imagem? Alguma coisa que se destaca nessa imagem?
- [ALA 06] O que é saliência?
- [PESQ] Saliência é o que está mais destacado, mais em evidência.
- [ALA 06] As cores chamam mais atenção.
- [ALO 14] Eu acho que o menino chama mais atenção.
- [ALO 43] O homem.
- [ALA 12] Professora... Alguém já falou da finalidade? Porque assim ó... tem uma parte da parede que tá mais clara e outra mais escura como se fosse a sombra de uma porta.
- [PESQ] A sombra de uma porta... É pode ser também a sombra de uma porta.
- [ALO 22] Ele tá no meio da rua. [CP]
- [ALO 24] Ele num tá é entendendo nada.
- [ALO 22] Ei, tia. Eu tava de óculos aí fica mais complicado [Rs]
- [PESQ] Esse ALO 22... [Rs] [CP] Gente, em relação às classes sociais aqui?
- [ALA 18] Aqui mostra que um é rico, que tem diferenças.
- [ALA 06] Nem todo mundo que se veste bem é porque é mais rico.
- [ALO 24] Ele num parece ser rico não.
- [ALO 39] É porque a calça dele tá é mei rasgada.
- [ALO 24] Mas ele se acha melhor que os outros.
- [ALA 44] Mas só que ele aparenta ter mais posses que o menino.
- [ALA 18] Não que ele tá fazendo assim.
- *Essa aluna faz um movimento com o dedo indicador direito, imitando um dos personagens representados na imagem.*
- [PESQ] É como se fizesse assim.
- [ALA 18] Eu acho que pelas roupas dele, talvez uma certa... é como se tivesse uma certa aquisição financeira.
- [ALA 12] Tem um poder aquisitivo mais...
- [ALA 18] Talvez esse não seja o fato dele não querer ajudar. Tipo assim: eu posso cuidar de mim, então deixa que eles se virem.
- [PESQ] É uma questão social em relação ao planeta, em relação à ecologia, em relação à pobreza do menino. Essa disparidade social, né. Agora gente cinco minutinhos para que vocês leiam o texto escrito.
- [ALO 24] Ei, tia! A senhora acha que ele realmente tá fazendo não?
- [PESQ] Pode ser outra coisa?
- [ALO 24] Eu acho que ele tá tipo pensando o que eu posso fazer pra ajudar?
- [PESQ] Olha só essas aspazinhas dão ideia de movimento, mas é uma outra forma de visualizar esse personagem nessa imagem.
- [ALO 24] Eu acho que ele tá pensando.
- [PESQ] Pode ser. Aí gente 5 minutinhos pra que vocês leiam o texto *Ecología esencial*. Aí, as palavras que vocês não conhecem, Vocês tentam entender pelo contexto.
- [ALO 22] Pode começar a ler?
- [PESQ] Não, leitura silenciosa.
- [ALO 22] É pra ler, não é pra conversar. [CP]
- [PESQ] *Gente, la palabra regalo es cuando es cumpleaños de alguien y nosotros damos un regalo. ¿Así, regalos es?*

[ALA 18] É presente.

[ALO 22] POR QUE ISSO É AMOR... [CANT]

[ALO 24] Que é *hielo*?

[PESQ] *Es algo que ponemos en un refresco, en una gaseosa para que se quede más fría la bebida.*

[ALO 24] Ah, é gelo. E “*llanto*”?

[PESQ] *Llanto es cuando estoy muy, muy triste y me quedo llorando mucho. Eso es llanto.*

[ALO 24] É choro.

[ALA 06] Tia, isso que a senhora tá fazendo é uma monografia?

[PESQ] É uma dissertação, porque é de mestrado. Mas quando é de graduação, faculdade, se chama monografia, é tipo um livro que a pessoa escreve sobre um tema que tem interesse e que tá pesquisando. Assim, quando é graduação é monografia; pós-graduação é monografia; mestrado é dissertação; tese é doutorado.

[ALA 06] Tem que ser feito no computador?

[PESQ] Tem que ser tudo digitado e dentro dos parâmetros e padrões da ABNT. Tem todo um padrão pra escrever esses trabalhos, tem um formato certinho. Para que pessoas de outros países entendam o que é palavra sua ou de um autor que você leu. Palavras de outro autor têm um padrão diferente de escrever.

[ALO 22] Isso aqui que é?

[PESQ] *Árbol que dá frutos, es muy grande.*

[ALO 22] Árvore é isso?

[PESQ] *Sí.*

[ALO 22] E *marinero*?

[PESQ] *Es aquel hombre que trabaja en el mar.*

[ALO 22] Marinheiro.

[PESQ] *Vamos a ver ahora. En español. Psiu... [CP] Ecología esencial. La tierra no es un regalo de nuestros padres, es un préstamo de nuestros hijos. A terra não é um presente dos nossos pais, é um empréstimo dos nossos filhos. Curar la tierra, si – está enferma – pero antes, curar la pobreza, curar al hombre. Curar a terra, sim – ela está doente – mas antes, curar a pobreza, curar o homem. Ecología sí pero antes el niño que el árbol, el niño antes que el río, el hombre antes que el mar. Ahora vosotros...*

[ALA 12] Ecologia sim, mas antes o menino que a árvore, o menino que o rio, o homem antes que o mar.

[PESQ] *Cometemos falta, si muere un árbol sin agua.*

[ALA 12] Cometemos falta, se morre uma árvore sem água.

[PESQ] *Cometemos crimen, si muere un niño sin pan.*

[ALO 24] Cometemos crime, se morre um menino sem pão.

[PESQ] *No hay hielo sin agua.*

[ALO 24] Não tem gelo sem água.

[PESQ] *No hay hielo sin frío.*

[ALO 43] Não tem gelo sem frio.

[PESQ] *No hay trigo sin agua.*

[ALO 24] Não tem trigo sem água.

[PESQ] *No hay trigo sin campesino.*

[ALA 12] Não tem trigo sem camponês.

[PESQ] *No hay mar sin agua.*

[ALA 12] Não tem mar sem água.

[PESQ] *No hay mar sin marinero en faena.*

[ALA 12] Não tem mar sem marinheiro...

[PESQ] Em trabalho.

[PESQ] *No hay llanto sin agua.*

[ALA 12] Não tem choro, pranto sem água.

[PESQ] *No hay llanto sin pena.*

[ALA 12] Não tem pranto sem pena.

[PESQ] E aqui gente, o que que quis dizer esse poema na opinião de vocês?

[ALA 18] Não adianta a gente querer pensar só na terra, se não pensar na pobreza. A gente tem que cuidar de ambos, na mesma medida.

[ALO 24] Conscientizar as pessoas.

[PESQ] Então, esse texto tem a ver com a imagem?

[ALA 18] Sim.

[PESQ] Vocês acham que a imagem facilitou ou dificultou a compreensão do texto escrito?

[ALA 44] Eu acho que facilitou, pois tudo que tava no texto tava representado na imagem. Tudo que tava na imagem tava no texto.

[PESQ] Então, fica a dica: antes de ler o texto, olha a imagem. Faz essa relação da imagem com o texto.

- [ALA 18] E também, tia, às vezes a gente num entende o texto, aí a imagem ajuda na facilitação da compreensão do texto. Eita que agora eu falei bonito! [Rs]
- [ALA 12] Tem uma tomada que presta lá trás, professora.
- [PESQ] Gente, agora... [CP]
- [ALO 22] Deixa que eu boto atrás... [Rs]
- [PESQ] Ai, gente. Vocês são tão maldosos. [Rs] Tira uma folha e passa o restante. Nós estamos trabalhando poema e eu trouxe essa música pra vocês.
- [ALO 22] Qual é a faixa, tia?
- [PESQ] É a música três, *¿Dónde jugarán los niños? del cantante Maná*. Aí, vamos ouvir a música e vamos ver se essa música tem a ver com o poema que a gente já leu, com as imagens que a gente já leu, com os materiais que nós vimos no começo da aula. Psiu... Silêncio.
- [ALO 24] Silêncio.
- *Alguns alunos dançavam reggae em suas cadeiras.*
- [PESQ] O título da música é “onde brincarão as crianças?” [Ap]
- *Os alunos aplaudem.*
- [PESQ] O que que vocês entenderam dessa música? Essa música também é um poema.
- [ALO 14] Aonde vão os meninos?
- [PESQ] *¿Dónde jugarán los niños?* Onde brincarão as crianças? O que esse título diz pra vocês?
- [ALA 44] Que do jeito que as coisas estão fica até difícil aproveitar a infância.
- [ALA 18] Fala que a avó dele é que conta que tudo era tão diferente do mundo de hoje em dia, ela fica sem saber o que foi que aconteceu.
- [ALO 24] Eles num têm mais infância não.
- [ALA 18] Antigamente era comum você ver uma criança brincando na calçada de amarelinha. Hoje em dia, primeiro, que a criança quer um tablet, segundo que... [CP]
- [ALO 24] Antes a gente ficava o dia com o pé no chão brincando de raia.
- [ALA 12] Eu brincava de “João atrepa”.
- [ALO 24] Hoje parece que eles num tem mais nem infância.
- [ALA 18] Segundo que a droga hoje em dia tá tão grande, que a gente não tem mais segurança pra brincar na rua, ficar na calçada até nove horas da noite. Não tem como por causa da violência.
- [ALA 12] Eu comia barro. [Rs]
- [ALA 32] Você hoje leva é carreira dos bandidos.
- [PESQ] Vocês acham que o que nós tínhamos antes na natureza nós temos hoje em dia?
- [ALA 06] Não.
- [ALO 24] Não dá nem pra subir nas árvores pra brincar lá em cima.
- [ALA 32] Não dá mais pra brincar de pipa, porque pode roçar nos fios de energia.
- [PESQ] E pegar no pescoço de alguém pode até matar, né.
- [ALA 32] Não, só se tiver cerol. Mas era bom demais, brincava de esconde-esconde e se escondia lá nas árvores. Hoje não tem onde se esconder.
- [PESQ] Isso que a música tá dizendo é que a situação de hoje é diferente de como era antigamente. Ou seja, traz uma CRÍTICA SOCIAL. Então, o que tem a ver essa música com o poema, com as imagens que nós trabalhamos, com a imagem do livro, a imagem do meninozinho que eu mostrei no início com fome, com os materiais reciclados. Como é que essas coisas se encaixam, se conectam?
- [ALA 44] Eles falam do mesmo assunto, só que de formas diferentes através de poemas, imagens. Tudo fala do mesmo assunto, só que fala, como é que fala... Fala de formas diferentes para chamar atenção de várias formas da gente.
- [ALA 18] Mesmo com eles falando de forma diferente sempre vai ter o mesmo assunto, que é a gente cuidar do planeta e do próximo. Não adianta eu cuidar do próximo se eu não cuidar do meu planeta, como também não adianta eu cuidar do próximo e não cuidar do meu planeta. Ei tenho algo bom, eu tenho que cuidar daquilo.
- [ALO 22] Poema e poesia é a mesma coisa?
- [PESQ] O poema é o texto estruturado em versos, ele tem essa estrutura. E poesia eu posso ter em um texto narrativo ou descritivo, por exemplo, o livro “Iracema” do José de Alencar é narrativo e descritivo, mas tem elementos de poesia, pela sonoridade das palavras, pela escolha das palavras. Você sente a poesia, então a poesia pode estar presente no poema, em versos como em um texto em prosa narrativo. A poesia é mais ampla, maior que o poema. Outra coisa que a ALA 44 disse que eu achei interessante é que nós ouvimos a música, nós vimos imagens e lemos palavras e cada uma nos deu sensações diferentes. E tudo favoreceu pra que a gente tivesse uma compreensão dessa temática. Então, é isso que vocês têm que observar, até a voz desse cantor, como ele tá cantando uma crítica social, é uma voz mais fechada, mais séria. Ele não vai estar passando alegria, porque essa música é pra fazer a gente...
- [ALA 44] Refletir.

[PESQ] Então, pra gente terminar a aula de hoje, nós vamos passar aquela folhinha do questionário pós-aula para vocês dizerem como foi a interpretação de vocês, a aprendizagem de hoje e tal.

Quarta aula

Data: 14/03/2016 (de 16h – 16h50min)

[PESQ] *Buenas tardes*. Hoje, como vocês sabem hoje é a nossa quarta aula da pesquisa, tá bom. E eu vim com essa roupa de propósito. Ela tem um intuito, ela tem uma intenção.

Eu, pesquisadora, estava usando uma farda de policial civil.

[ALA 32] Causar medo na gente.

[PESQ] Vocês sentem medo, mas eu continuo a mesma Michelle. O que vocês acham da farda?

[ALA 06] Tá linda!

[ALO 24] Só uma vez, não tem problema.

[ALO 43] A senhora quer é botar medo na gente.

[PESQ] MEDO! Então vocês têm medo da farda.

[ALA 44] Medo da sua autoridade com a farda.

[ALA 32] A farda e essa coisinha linda assim estampada na nossa cara.

[PESQ] E o que vocês acham de mulher vestida de policial?

[ALA 32] Um ARRASO!

[ALO 24] MORAL.

[ALA 06] Antigamente, eram só os homens que podiam vestir farda, ser policial. Agora a mulher tá mais à mostra, é legal! A mulher pode fazer o que ela quiser. É legal! A mulher...

[PESQ] PSIU... Vamos escutar a nossa colega aqui.

[ALA 43] Mostra que nos dias de hoje, nós temos vontades, temos poder...

[ALO 24] Poder de quê?

[ALA 43] De fazer o que quiser.

[ALA 06] O que que vocês acham quando vocês vêem uma mulher vestida de policial e um homem vestido de policial?

[ALA 06] Eu admiro, tia. Eu acho muito lindo a mulher de policial.

[ALO 24] Qualquer mulher.

[ALA 06] De farda assim...

[PESQ] E qual a diferença do homem pra mulher? A mulher policial e o homem policial, existe alguma diferença? Ou é a mesma coisa?

[ALA 43] Eles vêem com muita diferença, porque pra eles a mulher ah num serve pra fazer esse serviço, num serve pra fazer nada. É fraca. Num tem força num tem nada. E é aí que eles se enganam, né, porque, muitas vezes, a mulher tem mais prática que muitos deles.

[PESQ] E os meninos, o que acham?

[ALO 24] Que a mulher só pode abordar mulher e o homem só pode abordar homem.

[ALO 22] A mulher abordar mulher, o homem abordar homem, é mó paia... [Rs] É doido é... Só queria fazer vistoria em mulher bonita. [Rs]

[ALO 24] Ele é muito queixudo!

[PESQ] Vocês meninos vêem alguma diferença entre o homem policial e a mulher policial?

[ALO 22] A força, né, tia.

[ALO 24] Quando a mulher é policial é valente...

[ALO 22] Uma vez uma mulher no COTAM tava a maior marra, viu.

[PESQ] Vocês acham que a sociedade vê da mesma forma?

[ALO 24] Ei, professora. A senhora disse que num trabalhava com farda.

[PESQ] É facultativo na PEFOCE, se eu quiser, eu trabalho com farda ou não.

[ALO 24] Agora todo mundo sabe da sua profissão.

[PESQ] Besteira, foi só pra essa aula. Já vou tirar a farda.

[ALO 22] Ei, tia! Deixa eu botar esse bicho aí no meu pescoço.

O ALO 22 pediu para colocar o distintivo em seu pescoço. Eu deixei e ele, com muita alegria, colocou o distintivo em si.

[ALO 22] Vou ficar bonito, ó [Rs]. [CP]

[ALO 24] Dá uma pra ele, tia.

[PESQ] Não posso. Vamos lá. Gente, a partir disso, dessa introdução. Vamos olhar essa imagem do nosso livro na página dezenove. Nós tivemos essa primeira abordagem. Já pensamos um pouquinho sobre o que é a mulher, o que é o homem, nas profissões. Com base nessa reflexão, vamos olhar essa imagem. Vamos analisar essa imagem.

[ALA 06] É o médico sem fronteiras.

[PESQ] E o que é o médico sem fronteiras?

[ALA 03] É o povo que trabalha pra ajudar os países pobres.

[ALA 44] E eles não recebem, fazem por amor.

[PESQ] Voluntariado. Que mais vocês sabem sobre os médicos sem fronteiras?

[ALO 24] Os cara que vivem lá na Cuba.

[PESQ] Eles são médicos, enfermeiros, profissionais da saúde, que trabalham voluntariamente. Eles são uma ONG, organização não-governamental.

[ALA 06] Tia, uma vez passou numa reportagem que eles vão sair daqui e vão direto pros países pobres e largam tudo...

[ALO 24] Vai chorar? [Rs]

[ALA 06] Acho bonita a atitude deles.

[ALO 24] O professor disse que grande parte do salário dos médicos cubanos que estão aqui vão pra Cuba mesmo.

[PESQ] Mas esses médicos cubanos vieram para integrar o Programa “Mais Médicos” que é uma ação do governo federal. Não se relaciona com o Médico Sem Fronteiras, que é uma organização internacional desde a década de setenta. Além disso, quando falamos de desastres devemos pensar em desastres como o do Haiti, em que médicos voluntários foram cuidar das pessoas. E assim outros médicos e profissionais da saúde.

[ALO 24] Quando uma pessoa vai voluntariamente sai tudo por conta dela?

[PESQ] Ela vai voluntariamente. Ela não está lá pra receber salário.

[ALO 24] Mas ela vai por conta dela? Ou alguém ajuda?

[ALO 24] Aí recebe verbas de outras nações e doações para a pessoa poder viajar e trabalhar voluntariamente.

[ALA 06] Eles podem estudar né, tia?

[PESQ] Gente, eles vão pra lugares que têm desastres, às vezes não ficou nenhuma escola de pé na região. Eles vão pra lá pra ajudar os doentes e necessitados. Aí gente, o que que vocês sentem diante dessa imagem?

[ALO 43] Pobreza, miséria.

[ALA 06] Ajuda.

[ALA 12] Sofrimento.

[PESQ] Que que vocês sentem diante dessas coisas todas que vocês acabaram de falar?

[ALA 44] Ter que vim médicos, ajuda de fora, a pessoa se sente vítima, se sente à mercê de pessoas que possam vir. É muita incerteza.

[ALA 12] Ainda mais que eles esperam a boa vontade alheia, de reunir uma equipe de médicos. E passar um tempo pra ver se decide se vai ou não. Se nós aqui já espera a saúde pública e já é triste, imagina esperar por esse povo.

[PESQ] Que mais? Alguém se identifica com essa imagem? Alguém já passou por algo semelhante? Já presenciou esse tipo de imagem?

[ALA 32] Eu nunca passei, porque a minha mãe dá logo uns berro no hospital, aí ninguém deixa ela nem esperar.

[PESQ] Alguém já passou por esse tipo de situação?

[ALA 12] Ah, já professora. Aquele pessoal do posto, tia. A minha doutora já atendeu no pátio.

[ALO 22] A MINHA doutora! [Rs] [CP]

[ALO 24] Pensa que tá num plano particular... [Rs]

[ALA 12] É minha doutora, porque ela me atende.

[ALA 32] Num tá no posto você?

[ALA 06] Tô lógico.

[ALA 06] Então se pronto ela é SUA doutora.

[ALO 22] Ohhh...

[PESQ] O correto, gente, era que nós tivéssemos aqui no Brasil, no Ceará, uma saúde pública de qualidade mesmo.

[ALA 12] Ela é cubana, eu num entendo nada do que ela diz.

[ALA 32] Tem coisa que elas fala que ninguém entende.

[ALO 24] Ei, professora! Teve uma vez que tinha acabado era um turno e num ia dar tempo ela me atender não. Mas ela fez foi abrir a sala pra me atender lá.

[ALO 43] Todo cheio. [Rs] [CP]

[PESQ] Gostou, né. [Rs]

[ALA 12] O correto era elas falarem bem o português.

[PESQ] Mas, às vezes, não dá tempo aprender, então eles vêm pra cá e têm que aprender na marra. Gente, outra questão, aqui, no Ceará, nós temos o Programa Saúde da Família que tem esse acompanhamento mais próximo com os pacientes.

[ALA 06] Se eu não tivesse pagado um exame de sangue, eu ia fazer em julho um exame que era urgente que o médico pediu.

[PESQ] Complicado, né, gente.

- [ALA 06] Mas lá na Santa Casa é só você chegar lá que eles fazem na hora exame de sangue, de coração.
- [ALO 24] Aí é de graça?
- [ALA 06] De graça.
- [ALO 24] Eu num sabia disso aí não ó...
- [PESQ] Então, gente o que está acontecendo nessa imagem? *¿Qué se pasa en esa imagen?*
- [ALA 06] Nessa imagem, tem pessoas que tão passando necessidade.
- [PESQ] *¿Dónde ocurre esa situación?*
- [ALA 12] Haiti.
- [ALA 18] Nepal. África em geral.
- [ALO 22] Havaí.
- [ALO 24] Havaí, ó o doido... [Rs]
- [PESQ] Mais algum outro lugar que poderia estar passando isso?
- [ALO 43] No Brasil, em Mariana.
- [PESQ] Ah, bem lembrado em Mariana, em Minas Gerais. Então, gente, vamos observar aqui as expressões faciais desses personagens representados na imagem. O que a gente pode analisar pelo rosto desses personagens?
- [ALA 06] Cara de preocupação.
- [ALO 43] Cara de fome.
- [ALO 24] Assustado.
- [ALA 43] A cara do García.
- [PESQ] García é o nome de uma das pessoas que está aqui.
- [ALA 44] Depressão.
- [PESQ] E a classe social dessas pessoas?
- [ALO 24] São pobres, né.
- [ALA 32] Tem a médica, né, tia.
- [PESQ] Tem a médica.
- [ALA 32] Que é a García, que é mulher.
- [PESQ] García é a médica. E o resto das pessoas que estão aqui nessa imagem? Que que a gente pode falar das classes sociais aqui?
- [ALA 06] Classe baixa.
- [ALO 24] Muito baixa.
- [PESQ] E aqui nós temos homens, mulheres? O que podemos observar aqui?
- [ALO 24] Um homem, duas mulheres e uma criança.
- [PESQ] Tem algum destaque nessa imagem?
- [ALO 43] O nome Médico sem fronteiras.
- [PESQ] Isso. E as cores?
- [ALA 06] Tão apagadas, sem vida.
- [PESQ] Certo. Lembra que eu falei pra vocês que um personagem de uma imagem pode criar vínculo com a gente que tá lendo a imagem. Como? Através do olhar, uma mão estendida. Vocês acham que essa imagem cria algum vínculo direto com quem está lendo?
- [ALA 44] Sim.
- [PESQ] Por quê?
- [ALA 12] Por que tem uma mulher que num tá olhando pra gente, que ela tá de costas.
- [PESQ] Isso, a médica está de costas. Isso segundo dois teóricos um da publicidade e outra da linguística, eles estudavam a linguagem nas imagens. O nome deles era Gunther Kress e Theo van Leeuwen. Eles diziam que quando o personagem da imagem está de costas isso faz com que não haja um vínculo com o leitor/observador. Assim, não existe um contato direto. Ela aqui está como um item de contemplação, ou seja, é pra gente observar e analisar. Certo, gente. E aqui qual é o papel da mulher que a gente pode analisar nessa imagem.
- [ALA 12] Qual das mulheres?
- [PESQ] Quais são as mulheres na imagem?
- [ALA 06] A médica.
- [ALA 12] A paciente.
- [PESQ] E qual seria a função das mulheres nessa imagem?
- [ALA 32] Uma é dar o atendimento médico e a outra é receber o atendimento médico.
- [ALA 12] Uma é ajudar e a outra é ser ajudada.
- [PESQ] Certo. Agora vamos ler o texto *“Lenguaje no sexista: médica y enfermera en Médicos sin Fronteras”*, que quer dizer “Linguagem não-sexista: médica e enfermeira no programa Médicos sem fronteiras”. Vamos tentar fazer a relação desse título com essa imagem?
- [ALA 43] Médicos sem fronteiras.
- [ALA 36] O título já tá falando é como se eles tivessem que superar todas as fronteiras pra ajudar os outros, vão pra lugares longe.

[PESQ] Essa parte aqui “*lenguaje no sexista*” o quer dizer na opinião de vocês?

[ALA 03] Sexista tem a ver com sexo.

[ALA 02] É o masculino e o feminino.

[PESQ] O gênero feminino e o gênero masculino. Ou seja...

[ALA 43] Uma linguagem de acordo com o gênero.

[PESQ] E quando eu digo no sexista, o que o autor quer dizer com isso?

[ALO 24] A língua não tem sexo.

[PESQ] E esse complemento “*médica y enfermera*”?

[ALA 03] Que tanto faz ser médico ou médica, não deve ter diferença.

[PESQ] É... Essas são as nossas HIPÓTESES. Nós lançamos algumas hipóteses, agora eu vou dar um tempinho para que vocês leiam esse texto. Cada um recebeu um dicionário, mas tentem ler o texto sem recorrer sempre ao dicionário. Vão tentando entender pelo contexto. Vejam o que diz o texto e no final qual a relação com a imagem. Borá lá...

Os alunos estavam bastante concentrados para tentar ler e compreender o texto. Quase não houve conversa entre eles.

[PESQ] Vejam qual a história que está sendo relatada nesse texto. *¿Qué se pasó en este texto?*

[ALO 43] Isso aconteceu em dois mil e sete?

[PESQ] Foi sim.

[ALA 03] Aqui tá contando que uma mulher foi chamada de médico, mas ela era mulher e queria ser chamada de médica. Acho que era isso.

A ALA 03 era muito tímida e falou quase sussurrando a fala transcrita acima.

[PESQ] Isso. Não se encabule não. Não tenha vergonha não. Tem que falar, não pode ter vergonha. Se errar, errou, aprende com os erros. *¿Listos? ¿Ya han terminado?* Vamos lá começar, quando foi que aconteceu a situação descrita no texto?

[ALA 06] No dia vinte e seis de dezembro de dois mil e sete.

[PESQ] E o que foi que aconteceu?

*Vários alunos responderam juntos “DOIS MÉDICOS SEQUESTRADOS”. *

[PESQ] Dois médicos ou duas médicas?

*Vários alunos responderam juntos “DUAS MÉDICAS”. *

[PESQ] *Vamos a ver... “Este grave hecho que afectó a esas dos mujeres profesionales ha mostrado, ha mostrado además del daño irreparable que ocasiona el secuestro, el daño moral que ocasiona la desigualdad al colectivo al que ellas pertenecen, las mujeres”.* Ou seja, o sequestro teve o lado ruim pelo fato de ser sequestro e o outro lado teve a ver com que?

[ALA 06] Com a questão moral.

[PESQ] Com que mais? Eu ouvi bem baixinho...

[ALA 03] A desigualdade.

[PESQ] Que desigualdade?

[ALA 43] Desigualdade entre homens e mulheres com o uso do coletivo no masculino.

[PESQ] *“En efecto, este suceso ha mostrado una de las caras más desigualitarias de los títulos académicos y del ejercicio de las profesiones: el lenguaje sexista que domina sus contenidos”.* Aí aqui linguagem sexista, o que vocês entendem disso?

[ALA 03] A linguagem dos homens e das mulheres?

[PESQ] Será? Vamos ver aqui o restinho... *“La cooperante española Mercedes García”. Mira MERCEDES GARCÍA... En general, en otros países nos llaman por nuestros apellidos, que son los nombres de familia. O sea, Michelle Soares sería Señora Soares o maestra/profesora Soares. En este caso, será señora García. Volviendo al texto, “Mercedes García hizo la carrera de medicina y ahora es médica”.* Qual a profissão da Mercedes García?

[ALA 03] Médica.

[PESQ] *Siguiendo... “La cooperante de nacionalidad argentina Pilar Bauza es enfermera.* Qual é a profissão da Pilar?

[ALA 06] Enfermeira.

[PESQ] *“Ambas las mujeres se dedican a dos de las muchas profesiones donde los cánones tradicionalmente masculinos han influido en su valoración, prestigio y reconocimiento social”.* Ou seja, o que o autor do texto está querendo nos dizer aqui?

[ALA 43] Que tem profissões que são geralmente masculinas e tem valor e reconhecimento social.

[PESQ] *“Por los roles de género, aún se considera NORMAL que la medicina, carrera universitaria, de más valor académico que la enfermería, la realicen los hombres y esta última sea preferida por las mujeres.* Então, qual é o normal? Quem que trabalha mais na medicina?

[ALA 03] Os homens.

[PESQ] E da enfermagem?

[ALA 06] As mulheres.

[PESQ] Quem é o mais importante o médico ou o enfermeiro?

[ALO 24] O médico, é claro.

[ALA 06] A enfermeira que está mais perto do paciente.

[PESQ] Na escala hierárquica quem está mais acima ou abaixo?

[ALA 44] O médico está mais acima.

[ALO 24] Os homens estudam mais que as mulheres. [Rs]

[ALA 12] Ele tá provocando.

[PESQ] Você acha isso mesmo?

[ALO 24] Eu acho ó.

[PESQ] Mas me fala uma coisa, hoje você nos disse que foi ao hospital e foi atendido por uma médica cubana, que teve até a consideração e o respeito a você, paciente de lhe atender depois do expediente.

[ALO 24] É... mas aí tá falando de ter mais médicas mulheres e não da qualidade.

[PESQ] Vamos analisar essa relação profissão e mulher. Você achou que faltou qualificação nela?

[ALO 24] Não, tia.

[PESQ] Então?

[ALO 24] Tem razão.

[PESQ] Repense, reflita. Será que não tem um pouquinho de preconceito aí não?

[ALA 06] Não, tia. Mas eu vou dizer uma coisa: na faculdade tem mais homens que mulheres né.

[ALA 44] Às vezes, muitas mulheres pensam que não capazes, mas nós somos capazes de assumir qualquer cargo e de passar em qualquer faculdade, basta estudar.

[PESQ] O curso de medicina é muito concorrido, né gente. Então, realmente, independente de ser homem ou mulher, tem que estudar muito pra passar né.

[ALO 43] Que mulher é mais frágil.

[PESQ] Não, gente. Não é isso. Mas depois de formado todos devem ser tratados de forma igual.

[ALA 32] Eu sou mais homem que muito homem. [Rs]

[PESQ] Não, gente. Existem peculiaridades físicas dos homens e das mulheres, possibilidades e limitações para ambos. Essas limitações são superadas de acordo com o empenho da pessoa, da mulher. Olha só, quando eu era bombeira, eu era chamada de SOLDADO. Vejam isso... Ninguém me chamava de SOLDADA, só me chamavam de SOLDADO muito menos de Michelle. O meu cargo era ser SOLDADO. O que vocês acham disso de uma mulher ser chamada por uma palavra masculina?

[ALO 43] É a mesma coisa do policial mulher... vai ser chamada de CABA.

[PESQ] Mas o que vocês pensam disso? De uma palavra masculina para designar mulher?

[ALA 44] Errado, porque eles generalizam.

[PESQ] São várias áreas. Vamos seguir adiante a leitura do texto. *“Al respecto, es interesante el informe de meco Press donde se muestra con datos estadísticos oficiales cómo las carreras universitarias sanitarias están feminizadas, pero de manera distinta, ya que están sustentadas en la desigualdad de mujeres y hombres.”* Vejam que o autor fala de desigualdade de homens e mulheres.

[ALA 44] Repete muito isso de desigualdade.

[PESQ] Isso, repete muito. Por que o texto tem tanto essa palavra desigualdade?

[ALA 32] Pra chamar a atenção da gente.

[PESQ] Vamos ver aqui o resto. *“En la Carrera de enfermería las mujeres han tenido y tienen el acceso más fácil porque su ejercicio implica directamente el cuidado a los demás”*. Que que vocês acham disso? Sobre a relação enfermagem e mulher, vocês concordam com o que o autor diz?

[ALA 44] Não.

[PESQ] Aqui ele tá falando o quê? A relação entre mulher e enfermagem?

[ALA 12] Que a mulher tem mais cuidado, mas tem enfermeiro homem que se garante mais com a agulha.

[PESQ] Isso.

[ALA 06] Mas na enfermagem tem muito mais mulher do que homem.

[PESQ] E tem aquela questão de enfermeira ser aquela que cuida, como se o CUIDAR fosse exclusivo da mulher, pelo papel de mãe.

[ALA 44] Mas isso não é certo colocar isso na cabeça da mulher. Não é porque é mulher que sabe cuidar mais. Eu acho isso errado.

[PESQ] *Eso. En este contexto, “esta es una tarea que socialmente se le asigna a personas de sexo femenino. En este contexto, todas las profesiones y labores relacionadas con las mujeres están INFRAVALORADAS...* O que é isso infravaloradas?

[ALA 44] Colocadas abaixo de outra.

[PESQ] *Valorizadas abaixo. “Esta problemática ya ha sido reconocida por la doctrina constitucional europea y por el Tribunal Constitucional español, llegando a definir jurídicamente la discriminación indirecta.* Ou seja, o que existe com essa diferenciação?

[ALO 43] Discriminação indireta. [CP]

[PESQ] *Gente, quien no quiere puede salir, no hay problema. ¡Vale! “Pero, sobre el tema específico que nos ocupa, constatamos cómo la socialización de la desigualdad entre mujeres y hombres respecto de las profesiones desvela el conflicto que existe en la denominación de las personas profesionales”.* Aqui ele vai especificar como foi que aflorou essa discussão. “*En este caso, el conflicto se generó cuando la prensa no pudo llegar a un acuerdo en el momento de determinar si la cooperante García y algunos periódicos discrepaban al llamarla algunas veces “médico”. El Mundo en su página web recogió las noticias llamándola unas veces “médica” y otras “médico”. Lo mismo sucedió en las informaciones aparecidas en El País.* ¿Qué se pasó aquí? La prensa é os nossos jornais, meio de comunicação. Ora colocava a García como MÉDICA, ora como MÉDICO. E o que vocês acham disso?

[ALO 22] Besteira.

[ALA 44] Besteira NÃO, que isso é ERRADO.

[PESQ] Isso.

[ALA 12] Mas na hora do desespero, a pessoa que tá lá não vai encarar MÉDICO MÉDICA não.

[PESQ] Então, imagine que você é García, como você iria se sentir sendo chamada de médico?

[ALA 12] Na hora do desespero, eu num ia ligar não, mas assim se tivesse conversando formalmente comigo assim, então não sou uma moça e é pra me chamar de médica.

[ALO 24] Uma menina moça. [Rs]

[PESQ] Vocês se vêem nessa situação? Você passa cinco ou dez anos numa faculdade de Medicina estudando e aí lhe chamam de um gênero que você não é, não se identifica. É como um rapaz, você se formou engenheiro, aí no jornal passa você como engenheira. E aí o que você ia achar?

[ALA 12] ÉGUA MÁ [Rs] [Bm] [Vaia]

[ALO 24] É tia, mas engenheiro e engenheira dá pra mudar, mas papiloscopista num dá não.

[PESQ] Mas o que eu estou querendo dizer é que você provavelmente não vai gostar de ser chamado com profissão com terminação feminina ou vai?

[ALO 24] Ah, eu ia era processar lá na delegacia.

[PESQ] Porque não ia gostar, né.

[ALA 06] Mas por que García, tia? É um nome masculino.

[PESQ] Porque lá se chama pelo sobrenome.

[ALO 24] Que nem Sargento Sousa, Sargento num sei o quê.

[ALA 44] Quando você se forma em uma área, você quer se destacar, aí você vai ser prestigiado por um gênero errado. É chato.

[ALA 12] A minha tia já passou por isso. Sempre que chamavam ela na recepção, só chamavam pelo masculino. Aí ela botou no jaleco dela DOUTORA Maria Helena das quantas, das quantas. Isso porque o doutor só aparece mais no masculino.

[ALA 06] Por que nosso país promoveu o nome em primeiro?

[PESQ] Porque são construções sociais, né. Aqui nós temos essas ações rotineiras, costumes, que se tornam práticas sociais que vem sendo construídas há muitos anos e não podem mudar assim rápido. É diferente da Espanha, da Argentina que chama pelo sobrenome como sinal de respeito.

[ALO 24] Em outros países tem policial mulher?

[PESQ] Tem sim. Bora aqui, gente voltando. Psiu... “*El día de la llegada a España tras su liberación, este diario, finalmente dio a García el tratamiento de ‘médico’. ABC, por su parte, la llamó directamente ‘médico’. En el noticiero de La Primera de Televisión Española, por las mañanas las presentadoras del telediario la llamaron médica y durante la tarde y en el turno del informativo nocturno trataron a García como ‘médico’*”. Vejam que aqui em destaque nós temos os títulos de vários jornais famosos mundialmente. “*Retornando al lenguaje sexista anclado en el ámbito académico, los títulos y grados universitarios mantienen denominaciones donde se refleja la fuerte discriminación por razón de sexo. Aún se le sigue llamando ‘juez’, ‘arquitecto’, ‘técnico’, etc., a las mujeres*”. Então, aqui como é que ele conclui essa questão da linguagem sexista? Pra gente fechar esse conteúdo.

[ALO 24] Uma linguagem discriminada, né não?

[ALA 44] Discriminação... Mais pra mulheres.

[ALA 18] Mostra machismo como se o homem pudesse ser juiz, mas a mulher não pudesse ser juíza. Como se juiz fosse uma função de homem.

[PESQ] Essa linguagem sexista tem a ver com machismo, discriminação, que a gente encontra isso até nas palavras. Quanto tempo a gente falou A PRESIDENTE Dilma e depois se passou para A PRESIDENTA. Antes, se não tivesse esse artigo, a gente não ia saber que ela era mulher.

[ALO 43] Mas a Dilma é homem ou mulher? [Rs]

[PESQ] Isso não vem ao caso, mas deve ser respeitado o gênero dela, independente da orientação sexual.

[ALO 24] Mas a senhora acha que ela é?

[PESQ] Ah, gente. Eu não sei de nada disso. Não me interessa por isso, isso é algo íntimo.

[ALA 03] Mas dizem que ela é.

[PESQ] Olha gente! Se ela é ou deixa de ser lésbica, ela deve ser tratada como mulher.

[ALO 43] Ela deve ser tratada como o que ela se identifica. Por exemplo, se ela é mulher, mas se identifica como homem.

[PESQ] Isso, com certeza. Então, a gente tem que ver que gênero e orientação sexual são duas coisas distintas, mas que em algum momento um pode interferir no outro. Vocês já ouviram falar da questão do nome social?

[ALA 06] Sei não, tia.

[PESQ] Nome social é quando a pessoa é homem, por exemplo, mas tem toda a vestimenta, silicone nos seios, se sente mulher, pode ainda não ter feito a cirurgia de mudança de sexo, mas ele não gosta de ser chamado de Roberto, por exemplo. Ele gosta de ser chamado de... Jéssica, de Jenniffer, de Samantha Raio Laser. [Rs] [Bm] Então, gente, esse é o nome social.

[ALO 24] Tinha como mudar de nome no papel pra Samantha Raio Laser?

[PESQ] Se ele fizer a mudança de sexo, ele receberá uma nova certidão de nascimento e pode tirar todos os documentos com o novo nome.

[ALA 06] É fácil mudar de sexo, tia?

[PESQ] Não, tem que fazer vários exames médicos e psicológicos antes da cirurgia.

[ALO 24] A consulta é tipo pra saber se a pessoa quer mesmo e não vai se arrepende depois. Isso dura anos e anos.

[PESQ] Agora, só pra gente fechar mesmo. Qual a relação do texto escrito que vocês leram com a imagem? Como é que a gente pode fazer o link, a relação desses dois?

[ALO 24] Não sei.

[ALA 32] Na imagem só tem médicos sem fronteiras. Só falou do assunto médicos sem fronteiras, mas na questão do sequestro aí não.

[ALA 44] A imagem não ajudou quase nada pra gente entender a crítica do texto sobre sexismo.

[ALA 12] Que a imagem não é coerente com o texto.

[ALA 32] Não falou do tema principal da desigualdade de gênero.

[ALA 44] O tema principal é a linguagem sexista.

[PESQ] Então, gente. Aqui nós lemos a imagem e depois o texto e percebemos que existem divergências. Então, isso mostra que nem sempre

[ALO 24] Aqui na imagem é um médico homem, não?

[PESQ] Não, é uma mulher, é porque ela está usando tipo uma burca, um lenço na cabeça. Então, vocês têm que perceber quando a imagem e o texto caminham no mesmo sentido e quando não caminham no mesmo sentido. Pra gente fechar qual seria o papel da mulher no trabalho e na sociedade?

[ALO 24] O que ela quiser.

[ALA 44] Com liberdade de escolha.

[PESQ] Vocês gostaram desse texto multimodal?

[ALA 44] Gostei, mas a imagem me deixou confusa.

[PESQ] Agora, eu vou passar o questionário pós-aula.

Quinta aula

Data: 22/03/2016 (de 16h50min – 17h40min)

[PESQ] *Vamos a empezar. Página ochenta y un.* Peguem os livros de vocês. Bora lá, gente. Olha como nós temos poucos computadores.

[ALA 31] Tia, que que eu faço aqui.

[PESQ] Coloque na senha “e-jovem”.

[ALA 06] E aqui eu boto o quê?

[PESQ] Esse computador já é da escola mesmo, coloque usuário “aluno” e login “aluno”. Os computadores amarelos são do Projeto E-Jovem aí é outra senha.

[ALO 22] Ai, tia, que sala quente é essa? [Irrit]

[PESQ] A gente vai pesquisar uma página da internet com base no livro.

[ALO 24] Como é que eu faço aqui?

[PESQ] O professor de informática vai ajudar. Bora lá, gente. Na página oitenta e um. PSIU... [CP] Bora gente se concentrar na aula. Nós temos aqui esse texto colorido que tem escrito “*Mujer Palabra*”, que significa mulher palavra. É justamente o tema que nós vimos na aula passada, cês lembram? A gente trabalhou gênero, o que é o gênero feminino, como é que o gênero feminino está na linguagem. Hoje a gente vai conhecer um pouco mais sobre o tema. Só que hoje a gente vai se aprofundar mais de como são os movimentos sociais. A partir desse “*mujer palabra*” que a gente tem aqui no livro. Esse tema é justamente trabalhando o movimento social que passa pela internet. As principais ideias se passam pela internet. Então eu quero que vocês digitem aí e procurem. Vamos navegar aí na internet pelo Google. Coloquem aí a expressão “*mujer palabra*”.

[ALO 24] Qual o navegador, tia?

[PESQ] Qualquer um, você pode ir pelo Google chrome ou pelo Firefox. Você que escolhe isso... Isso. Todo mundo já entrou na página?

[ALA 06] Tia, o meu computador num tá entrando não.

[PESQ] Calma, o instrutor vai nos ajudar pra ver se a senha entra. [CP]

[ALO 22] Ô calor do satanás... [Irrit] Ei ajeita esse fio aí pra vê se isso presta.

[PESQ] Pronto? Todo mundo chegou no site?

[ALA 03] Eu nunca mais quero vim aqui, tá quente demais. [Irrit]

[ALO 24] O meu nem abre. [Irrit]

[PESQ] Ainda não deu certo aí, tem que colocar a senha. Tenta aqui na outra aba.

[ALA 06] Pronto. Aí gente. Esse é o site original do texto multimodal que a gente tem no livro.

[ALO 22] Multi o quê?

[ALA 10] Multimodal.

[PESQ] Mas o que é mesmo texto multimodal? É aquele texto que tem vários modos semióticos. E o que são modos semióticos é aquilo que traz sentido no texto, ou seja, são palavras, imagens, som, tem movimento. Então, pode ter vários modos semióticos, ou seja, várias coisas que causam significado. Vamos ver aqui a partir do texto do livro, vamos navegar nesse site *mujer palabra* e vamos ver essa imagem que ta bem aí em baixo.

[ALO 19] É essa aqui, tia?

[PESQ] Isso. Esse é um texto multimodal. Do que que fala esse texto?

[ALO 24] De mulher.

[PESQ] Isso. Esse é o caminho. Que mais?

[ALO 22] Sistema patriarcal na educação.

[ALO 14] Ei, tia. Esse *volar* é voar, né?

[PESQ] Isso, é voar. De acordo com esse texto, como vocês sem sentem diante desse texto?

[ALA 12] Tia, eu ainda não consegui entrar, esse computador é estranho.

[PESQ] Ah, não entrou ainda... *¿Cómo se sienten ustedes delante este texto multimodal?*

[ALO 14] Os homens não respeitam as mulheres.

[ALA 44] Triste.

[PESQ] Oh, amigo. Esse computador não tá funcionando.

*Pedi para o instrutor de informática para nos acompanhar nessa aula, já que ele mesmo disse que dois computadores estavam quebrados, porém descobrimos que havia outros mais com problemas técnicos. Além disso, parte dos computadores funcionava pelo Linux e outros pelo Windows, bem como metade dos aparelhos pertenciam à escola e outros ao Programa E-jovem da SEDUC-CE.

[ALA 10] Ei, tia. É o sistema patriarcal, como se chama é... como se fosse pros homens oprimirem as mulheres. Mas todos deviam ter direitos iguais.

[PESQ] Certo. Como vocês interpretam essas imagens?

[ALO 43] Sofrimento, tristeza.

[PESQ] *¿Cuál la interpretación que se puede hacer de estas imágenes?*

[ALA 10] É o que a gente deveria ter nos dias de hoje, ter os direitos iguais, sem machismo,

[PESQ] E dessa outra imagem o que a gente pode deduzir?

[ALA 06] A falta de alimento.

[ALO 43] Pobreza, desnutrição.

[ALA 10] Essa menina tá passando fome.

[ALO 22] Ele tá desprezado.

[ALA 10] Eu vejo muitas crianças onde eu moro assim também.

[PESQ] Nessa situação de extrema pobreza?

[ALA 10] Não, tia. Pior, às vezes. E eu tava vendo uma imagem que aquilo ali realmente mexeu muito comigo que tinha uma mulher passando e tinha um mendigo no chão, né. No lugar de ela dar algum alimento praquela pessoa ela pisou encima dele como se ele não fosse nada. Que hoje a gente vive numa sociedade que vê a pessoa que tá ali ela num vale nada.

[PESQ] E o que você sentiu diante dessa cena? PSIU. [CP]

[ALA 10] Eu me senti assim é... às vezes as pessoas se auto-valorizam e não vêem o outro, se ela tá bem, ela não quer fazer nada para o próximo. É triste pelo fato de as pessoas não se preocuparem com os outros. Só pensam em si próprio [Com]

[PESQ] É mesmo.

[ALO 24] E o que tu fez pra ajudar?

[ALA 10] Eu não fiz nada, eu não pude. [Com]

[PESQ] Mais alguém se identifica com essas imagens. Ninguém mais. *¿Y qué se pasa en estas imágenes?*

[ALA 06] Tia, essa menina tá com uma cara bem triste.

[ALA 44] Fome.

[PESQ] As duas imagens que nós temos nesse quadro aí?

[ALO 24] A primeira é a liberdade.

[ALA 10] Liberdade da mulher.

[PESQ] *Y en la otra imagen, ¿cuáles son las acciones?*

[ALA 18] Violência que as mulheres enfrentam.

[ALA 27] Tia, essa atividade tá no livro?

[PESQ] Não, essas atividades não estão no livro. Nós estamos analisando a imagem, essas atividades que eu estou fazendo com vocês não são as atividades do livro, mas são baseadas no livro. Elas não estão escritas no livro pra vocês responderem, mas a gente analisa a imagem pra gente aprender a ler as imagens. É importante que vocês percebam que assim como um texto escrito a gente lê, a imagem a gente também lê a imagem. A imagem também diz muito pra gente., certo. Vamos aqui.

[ALA 43] Só olhando pra imagem é sofrimento, escassez de uma casa boa, de uma alimentação saudável, saneamento né. Porque aqui é como se não tivesse nem... água [Com].

[ALA 10] Violência moral. A ignorância da gente de ver a realidade assim tão de perto e a gente não querer ver. É tampar o sol com a peneira. [Com]

[ALO 24] Ô CALOR!

[PESQ] Gente, vamos tentar aguentar o calor, eu sei que tá ruim, mas vamos tentar superar essa dificuldade, certo. E o cenário, o que a gente pode dizer?

[ALA 10] Tá sujo.

[PESQ] E o outro cenário?

[ALA 43] De liberdade.

[ALO 24] Só porque eu falei.

[ALA 10] Igualdade.

[PESQ] Essas imagens lhes parecem reais ou abstratas?

[ALA 12] Essa primeira é abstrata, porque a mulher tá voando.

[PESQ] E a segunda?

[ALA 10] É real, porque é da realidade, parece uma foto.

[PESQ] *¿Dónde se pasa esa imagen? ¿Cuál sería el lugar? ¿El país dónde se pasa esa imagen?*

[ALA 10] Tia, pode ser no Brasil.

[ALA 06] Afeganistão, África.

[ALA 10] Não, não necessariamente. Essa realidade tá tão perto da gente.

[ALO 24] Isso é aqui no Brasil.

[ALA 06] Tia, tem o Bolsa Família que ajuda as pessoas carentes. Tipo assim o povo critica muito o governo, mas esse governo Dilma / Lula ajudou muito as pessoas.

[ALO 24] O governo ajuda mesmo.

[PESQ] Isso com certeza. *¿Y cómo podríamos describir las expresiones faciales de los personajes?* Olha só, nós temos dois personagens representados nessas imagens.

[ALA 44] A que tá voando... super feliz, LIVRE. Agora a segunda é sofrimento.

[ALO 01] Aflição.

[PESQ] As expressões faciais passam isso pra vocês, né. *¿Y sobre los colores? ¿Qué se puede decir a partir de los colores?*

[ALA 44] Chama atenção.

[ALA 06] Eu acho que aqui a imagem toda chama atenção.

[ALA 10] Eu acho que essa cor em volta pra realçar e fazer o contexto da imagem. E as cores da imagem de baixo são mortas e passam tristeza, diferente das cores da imagem de cima, que são vivas. Aqui tá uma coisa mais viva, né. Como se ela tivesse conseguido alcançar tudo aquilo que a gente pretende alcançar futuramente. Porque hoje algumas coisas já foram conquistadas, mas ainda falta melhorar mais.

[PESQ] Essa imagem de cima me lembra aquele ditado “o céu é o limite”, a mulher pode voar, ir longe, né, nos sonhos, nas possibilidades. E essa cor lilás?

[ALO 14] Indica o feminismo.

[PESQ] Por que passa feminismo pra você?

[ALO 14] É uma cor mais feminina.

[ALO 19] É cor de mulher.

[ALO 14] Essa cor chama atenção.

[ALA 44] Passa espiritualidade.

[PESQ] BOM! E sobre o olhar dos personagens? *¿La mirada?*

[ALO 24] Só dá pra ver o olhar da pretinha.

[PESQ] Como é esse olhar da pretinha?

[ALO 19] Frio, com fome, triste, querendo comida.

[PESQ] Vocês acham que esse olhar, como você mesmo disse da pretinha, esse olhar tá criando alguma relação com você leitor/observador?

[ALA 10] Sim, tá olhando diretamente pra gente.

[PESQ] Esse é o chamado olhar de demanda, pois ele tá demandando uma reação do leitor/observador.

[ALA 10] Ela faz nós repensar, né, tia. Porque aí é só uma imagem, mas acontece tanto do nosso lado e ninguém ajuda.

[PESQ] E na outra imagem, existe a possibilidade de relação por meio do olhar do personagem representado na imagem?

[ALA 10] Acho que pelo fato dela tá como se tivesse voando, aí ela não tem relação com a gente, ela num olha pra gente.

[PESQ] Ela não tá olhando pra gente, ela tá como um item a ser contemplado. Há algum destaque ou saliência nas imagens? *¿Hay algo que se destaca en las imágenes?*

[ALA 10] Acho que tem, tia. As letras na cor branca em cima do roxo.

[PESQ] Isso. E o que essas letras querem dizer pra gente? Vamos analisar essas letras.

[ALA 10] A violência que a gente enfrenta. Violência física, moral.

[PESQ] Tem também a violência psicológica, verbal, quando a pessoa agride a gente por meio de palavras, a financeira para obter vantagem em dinheiro. E essa parte *“Feminismo para pensar feminismo para no morir feminismo para respirar, vivir y volar”*. Feminismo é pra você pensar, não morrer, pra você respirar, viver e voar, não somente pra você viver, mas pra você alçar vãos altos. Você voar nas suas perspectivas, sonhos né. Porque antigamente a mulher não podia nem votar, a mulher não podia nem escolher quem seria o governador, o prefeito e outros cargos políticos. E hoje nós já temos uma PRESIDENTA. Isso foi já um grande avanço, mas ainda tem muita coisa pra melhorar né.

[ALA 10] Eu tava ouvindo muitas pessoas falarem, né, que uma mulher no poder o Brasil não vai pra frente. Eu acho isso uma afirmação HIPÓCRITA. Isso não é verdade. [Com]

[ALO 19] Hipó o quê?

[ALA 10] HIPÓCRITA.

[ALO 19] Falou bonito, hein.

[ALA 10] E eu escuto isso não só de homens, mas de mulheres também. A Dilma é mulher.

[PESQ] O que vocês acham dessa opinião que o Brasil não vai pra frente, porque nós temos uma mulher presidenta. Que que vocês acham disso?

[ALA 44] Eu acho que elas mesmas são preconceituosas com as mulheres.

[ALA 06] É direito respeitar as mulheres. Tia, mas teve uma passeata que elas ficaram nuas. Eu acho que ficar nua é um desrespeito. Eu não sou feminista, tia.

[PESQ] Tem alguém feminista aqui na sala? Tem alguém que se assume feminista? Que levanta a causa dos direitos da mulher?

[ALA 10] COM CERTEZA.

[ALA 44] Quando fala das coisas da mulher, pra defender as mulheres, eu sou feminista.

[ALA 10] Professora, vai ter algum quadro, assim. Eu não acho correto, assim, ter competição, mas seria apenas uma conquista de direitos que a gente deve ter. Então não precisa um modelo pra gente ser assim, assim, assim. O feminismo também tem que ser flexível, tem que se o oposto pra gente mostrar que a gente também tem nosso direito.

[PESQ] Isso. Igualdade de direitos, mas respeitando as especificidades. As especificidades que a mulher tem.

[ALO 24] O feminismo prevê igualdade de direitos?

[PESQ] Sim. Igualdade de direitos, em que as mulheres têm os mesmos direitos do homem. Vejamos aqui *“Brutal el sistema patriarcal. No es que no tengamos suficiente inteligencia o fuerza”*. O brutal sistema patriarcal, que é brutal, que é cruel, injusto. Não é que nós não tenhamos suficiente inteligência ou força. *“Las violencias que enfrentamos son múltiples, complejas y extremas y vienen de hombres que no nos ven, nos desprecian, odian, o dicen querer. ¿Cómo enfrentas tú eso?”* O que vocês acham dessa passagem aí que fala da violência? Essa violência que é múltipla, complexa, extrema... O que vocês acham disso?

[ALA 10] O que é *fuerza*?

[PESQ] Força. O que vocês acham dessa passagem?

[ALA 12] Professora, no final, pergunta como é que a gente enfrenta isso? Eu acho que a cada dia a gente descobre mais o valor da gente. Isso já é uma forma de enfrentamento.

[PESQ] Isso é uma forma de enfrentamento sim. Mas existem outras formas de enfrentamento? Esse site vocês acham que é uma forma de enfrentamento?

[ALA 10] Sim, o site traz a realidade pra gente, né. Às vezes, a gente quer mudar ou camuflar...

[ALA 19] O nome do site é mulher palavra?

[PESQ] Isso. Tratando dessa linguagem sexista, preconceituosa como a gente viu na aula passada.

[ALA 10] Essa parte aqui ó. Não é que tenhamos suficiente inteligência e força. Então, aqui, não é que a gente queira ser mais homem do que eles, ter mais força do que eles. A gente só que ser tratada com respeito e igualdade de direitos.

[PESQ] ÓTIMO. Como é que a gente pode relacionar as palavras com as imagens?

[ALA 10] É a primeira coisa que vem à cabeça é o marido batendo na mulher. Mas a gente vê que nem sempre é espancamento. Como é que eu posso dizer, tia... Não é só as pessoas que não querem ajudar. Isso também é uma violência. Não é só física, mas querendo ignorar porque atinge a autoestima.

[ALO 19] As feministas trabalham pros direitos delas, os homens têm que se acostumar que as mulheres têm que trabalhar, mas o preconceito existe.

[PESQ] Mas vocês acham que esse site ajuda a diminuir o preconceito?

[ALO 19] Acho que não, porque eu nem conhecia esse site. Num vou mentir...

[PESQ] E o que vocês acharam desse site?

[ALA 10] Eu achei legal, porque dá moral à causa da mulher.

[PESQ] Dêem uma olhadinha no restante do site. Vamos navegar nesse site.

[ALA 44] Essas coisinhas, tipo bolinhas brancas caindo causa um efeito assim pra chamar a nossa atenção. É bonito de ver!

[ALA 12] Elas ficam caindo direto.

[PESQ] Olha, que interessante! A ALA 44 apontou que esses pontinhos brancos que estão caindo na tela do computador. Ela achou bonito.

[ALA 44] Fofinho! É feminino.

[PESQ] Vocês têm alguma interpretação sobre esse cair dos pontinhos?

[ALA 27] A delicadeza da mulher.

[ALA 10] Ei , tia! E também ó ... Essa imagem tá de cabeça erguida, né. Isso é significativo.

[PESQ] Olha só: essa imagem que tem no topo da página indica a posição de uma mulher como disse a ALA 10 de cabeça erguida. Eu queria pedir pra vocês procurarem na internet outros movimentos sociais que nós temos no Brasil, no mundo, no Ceará.

[ALA 06] Tia, a senhora é feminista?

[PESQ] Sou sim, defendo o direito da mulher sempre. A mulher ainda é alvo de preconceito, por isso precisamos mudar essa situação. Não existe ninguém melhor do que ninguém, todos nós devemos ter direitos iguais, sendo respeitados e tratados de maneira igual, receber salários iguais independente de gênero, receber salário menor porque é homem ou é mulher, ou porque ela resolveu mudar de sexo ser tratada de forma diferenciada. Então, eu sou contra tudo isso.

[ALO 24] A senhora acha que o homem ganha mais que a mulher?

[PESQ] Não, porque concurso público não existe isso, mas a gente vê muitas situações de rede privada em que há engenheiro homem que ganha mais do que uma mulher.

[ALA 06] A minha prima faz Administração e lá tem mais homens na sala de aula. Eles trabalham fazendo praticamente a mesma coisa, mas tem homem que ganha muito mais que ela com a mesma função.

[PESQ] Se é a mesma função, o mesmo trabalho, não pode ser tratado dessa forma, né. Vamos ver outros movimentos feministas, vamos navegar aí pela internet.

[ALA 10] Tia, olha só isso. Essa frase aqui ó.

[PESQ] Leia para o pessoal.

[ALA 10] As feministas querem destruir a reduzir a mulher a um macho mal acabado. É do Nelson Rodrigues.

[PESQ] O que vocês acham disso? Vocês concordam com essa frase?

[ALA 06] Eu acho... como é que eu falo...

[ALA 44] Tudo demais é veneno!

[ALA 06] Pois é, justamente... Vamos defender sim, mas toda mulher vai defender o direito dela sim. Via ser bom pra ela. Mas a gente tá vendo muita coisa que não era pra fazer.

[ALA 10] É uma coisa que já vem de família mesmo, é criado dentro de você conceitos que a sua família coloca dentro de você, você já vai crescendo com aquele pensamento machista. Aí quando você passa a conhecer as coisas que nem agora é que você vê que era errado. Entendeu?

[PESQ] Entendi, mas nas próximas gerações você pode ir mudando isso. Na educação que você for dar para os seus filhos. Você já pode dar uma outra educação, né.

[ALA 21] Tia, eu achei uma coisa.

[PESQ] Olha aí, gente! Qual foi o movimento que você achou?

[ALA 21] Meu corpo não é um convite. Tem outra aqui ó... Se ser livre é ser vadia, então somos todas vadias.

[PESQ] Essas frases estão no site do movimento social chamado de "Marcha das vadias". Tentem entrar aí no site "Marcha das vadias" e vamos ver como foi que começou esse movimento.

[ALA 10] Essa frase aqui, é interessante ó... Um homem sem camisa está com calor, vai jogar bola ou quer se estuprado? Porque assim se a menina usa roupa curta quer dizer que elas querem ser estupradas, já o homem se tirar a camisa é porque ele tá com calor. Isso é uma forma de preconceito.

[ALO 24] Ai, tia. Mas o homem é diferente, né. [CP]

[PESQ] Mas como foi que tudo começou na marcha das vadias?

[ALO 19] Isso é um argumento muito fraco do homem andar sem camisa. [CP]

[ALA 12] Ei, gente! Deixa eu só ler um negócio aqui rapidinho. Oh, aqui diz: “tenho dezesseis anos e é complicado usar shorts ou regatas em um calor de quase trinta graus, porque homens de trinta anos não sabem conter seus olhares e suas cantadas ridículas e nojentas.

Essa frase foi lida do celular da aluna, já que a internet da escola estava muito lenta.

[PESQ] Que que vocês acham disso? É uma frase que está na internet? Que que vocês pensam disso?

[ALA 12] Professora, isso acontece AQUI NA ESCOLA, sabia? [Irrit] Na hora da fila da merenda, quando a gente passa e tem aqueles que dizem COM LICENÇA já pegando e alisando a gente, se aproveitando, sabe... Tem menino novato que pelo amor de Deus!!! [Irrit]

[PESQ] Calma, gente! Vamos ouvir a nossa colega dizendo como a Marcha das Vadias começou, segundo informações do site do próprio movimento social.

[ALA 32] É um movimento que iniciou a partir de um protesto realizado no dia três de abril de dois mil e onze em Toronto, no Canadá, e desde então se internacionalizou, sendo realizado em diversas partes do mundo.^[2] A Marcha das Vadias protesta contra a crença de que as mulheres que são vítimas de estupro teriam provocado a violência por seu comportamento. Por isso, marcham contra o machismo, contando sobre os seus próprios casos de estupro. As mulheres durante a marcha usam não só roupas cotidianas, mas também roupas consideradas provocantes, como blusinhas transparentes, lingerie, saias, salto alto ou apenas o sutiã.

[ALO 19] Mas a pessoa pode protestar com roupa decente também.

[PESQ] Então, gente. Podemos ver como tudo começou, no Canadá em dois mil e onze.

[ALA 06] Tia, mas como é que a pessoa quer respeito andando pelada no meio da rua? Eu acho que elas andando assim, o povo, a sociedade vai é rejeitar o movimento, não vai tá ajudando nada sair pelada no meio da rua.

[ALO 19] A mulher tem que se dar ao respeito, até porque essa marcha, passeata de sair pelada. Isso não ajuda nada. Como é que a pessoa quer respeito se ela sai pelada no meio da rua.

[PESQ] Gente, a Marcha das Vadias é uma crítica social. PSIU...

[ALA 10] Do jeito que tá exposto aqui, isso não vai agregar valores a nós mulheres não. Porque assim a gente sai do nosso direito e invade o espaço do outro, quando mostramos o nosso corpo desse jeito, saindo nua nas ruas. Eu acho que devemos defender a nossa causa e isso é o que vai mostrar os nossos valores.

[PESQ] Certo, mas pensemos que são estratégias de manifestação. Ninguém é obrigada e fazer como elas, mas devemos entender o motivo do movimento e perceber que essa estratégia chama bastante atenção da sociedade. E, às vezes, é preciso chocar... Mas vamos ver imagens da Marcha das Vadias aqui no Ceará.

[ALA 32] Achei.

[ALA 44] É meio estranho, né. Um protesto dessa forma!

[PESQ] Gente, é uma forma de fazer uma crítica social, de exagerar pra fazer o pessoal parar e refletir.

[ALA 06] Ei, tia. Aqui, no Ceará, elas ficaram mais comportadas num foi não?

[PESQ] Vocês acharam que as manifestantes da Marcha das Vadias do Ceará estão mais comportadas?

[ALA 19] ACHO.

[ALA 32] Ora se não!

[ALA 06] Ai, tia. Eu prefiro assim. Não tô vendo os peito do lado de fora.

[ALO 19] A senhora sabe como demos aumentar o espaço da mulher na sociedade? Aumentando o espaço da cozinha. [Rs]

[ALA 10] Tu quer apanhar hoje? Pra tu ver o tamanho do teu espaço? [Rs]

[ALA 06] Ele é muito machista.

[ALA 32] Chinelas vão voar. [Rs] [CP]

Nesse momento a ALA 32 retira seu calçado do pé e ameaça jogá-lo no ALO 19, que por sorte estava longe dela.

[ALO 19] Só quero saber se tu acerta! [Rs]

[PESQ] Gente, sem briga. PSIU... Se acalmem. Eu tenho certeza que ele está só brincando e não pensa realmente isso, não é?

[ALO 19] Tô, tia. [Rs]

[PESQ] Olha o preconceito! Eu conheço muito homem que cozinha melhor do que muita mulher.

[ALO 26] Eu, tia, sou um exemplo. Me garanto na cozinha. Eu que faço o almoço lá de casa.

[ALA 10] Ô bicho mentiroso!

[PESQ] Será que no nosso dia a dia, será que a gente não traz um discurso de preconceito, quando a gente pensa que a mulher foi feita pra cozinhar. Será que isso não é preconceituoso. Então a gente tem que estar revendo esses nossos valores, que a gente traz no nosso dia a dia.

[ALA 15] Aquele negócio de dizer que a mulher tem que ser submissa ao homem.

[PESQ] Isso. Fala um pouquinho mais alto para os colegas ouvirem.

[ALA 15] As cores são preconceito também, porque o azul é mais pra homem e o rosa é mais pra mulher.

[PESQ] Isso mesmo. As cores também podem passar isso, né.

[ALA 32] Aquele negócio, a mulher pode até ser submissa, mas não empregada de só arrumar a casa.

[ALA 15] E também, professora, até os brinquedos das crianças fazem esse preconceito. Pra menina é fogãozinho, boneca, bebezinho como se fosse a casa e o filho do futuro da menina. Já pro menino é carrinho, liberdade.

[PESQ] Isso. Bem observado para a mulher esses utensílios do lar e coisinhas relacionadas à maternidade...

[ALA 15] Isso também vai moldando a cabeça da criança, ela cresce achando que nasceu pra ser mãe e cuidar de casa e os homens pra ganhar a liberdade e fazer o que querem. Por isso, que a gente é preconceituoso sem querer, tá tudo na criação, na infância.

[ALA 31] Mas eu digo uma coisa: eu fui criada assim, mas não me submeto a isso não. Nem vou ensinar meus filhos a serem assim, a menina vai brincar com o que ela quiser: pode ser carrinho, pipa, boneca...

[ALA 32] Eu brinquei de carrinho e não deixei de ser mulher. Andava de pé descalço no sol quente.

[PESQ] Vocês se consideram preconceituosos?

[ALO 19] Eu sou, mas eu acho que posso mudar.

[ALO 22] Eu num quero mudar não.

[ALA 10] Eu tenho algumas divergências, porque é opinião minha mesmo. Eu não vou num lugar até que eu veja que a situação mudou, viu.

[PESQ] PSIU...

[ALA 10] Eu acho assim que tem mulheres que não se dão o próprio respeito, mas devemos lutar pela causa feminista. Eu mostrar o meu corpo, os meus seios no meio da rua vai é sujar a minha imagem e a imagem do movimento feminista.

[ALA 32] ARRASOU!

[ALA 02] Professora, cada um tem sua maneira de se expressar. Se elas acham que vão resolver se expondo na rua é um direito delas, é uma decisão delas. O que acontece é que nem todos concordam, mas é importante protestar seja como for.

[ALA 12] Cabe a gente, respeitar e apoiar esse protesto.

[ALA 10] Olha aqui, tia, essa frase ó. “Copiando sem pudor, criando sem poder, se estou no espaço público, mereço respeito.

[PESQ] São frases fortes que nos fazem refletir, então nessa análise multimodal de fotos, de imagens, de frases, o que que a gente pode trazer de como a sociedade vê a mulher nos movimentos sociais?

[ALA 12] Olha essa imagem, tia. Tem uma mulher policial e uma mulher no protesto nua e um homem que olha pra mulher nua. E o cara pega no seio dela.

[ALA 44] Isso é assédio, né.

[ALA 06] Sei que não justifica, né, professora. Mas ele não fez isso com a policial, porque ela tava trabalhando, enquanto a outra tava pelada.

[PESQ] Não justifica, né. Era um protesto. Como você mesma disse não justifica o assédio e a violência.

[ALA 12] Ônibus lotado, não é motivo para apalpar. Roupas apertadas não são motivo para se esfregar.

[PESQ] Vocês concordam com isso.

[ALA 06] É o pior assédio. Todo mundo, já passei por isso.

[ALA 45] Na parada de ônibus, o cara parou e passou a mão na minha bunda.

[PESQ] Isso não deve ser feito, né, meninos.

[ALO 19] Até eu fui alvo de assédio, eu só com roupa apertada.

[PESQ] E o que você achou disso? Como você se sentiu?

[ALO 19] Ai, quase que eu apaixono. UI! [Rs]

[ALA 44] Eu tinha vontade de ter aquela arma de choque pra botar bem na cara dele pra ele nunca mais passar a mão em nenhuma mulher.

[PESQ] E o que vocês acharam da aula de hoje?

[ALA 10] MUITO BOM!

[ALA 44] Super legal, tia!

[ALA 12] Foi SHOW!

[ALA 06] ADOREI!

[ALA 10] Hoje teve tudo, imagem, texto e internet. Foi massa!

[PESQ] Vamos agora gente, fazer rapidinho o teste de sondagem pós-aula, certo. Vocês querem continuar nessa sala?

[ALO 22] Não, tá pegando fogo.

[ALA 44] Tia, tá muito quente. Melhor voltar pra nossa sala mesmo.

[ALA 12] Não, eu quero ficar no computador, mesmo na quentura.

[ALA 06] Vamos voltar para sala, pelo amor de Deus!

[ALA 41] Não, tia, tá quente demais. Vamos pra sala.

[PESQ] Pois então, vamos desligar os computadores e voltar pra sala. E lá vocês respondem o questionário, certo. Vamos!

Sexta aula

Data: 22/03/2016 (de 17h40min – 18h30min)

[PESQ] Bora lá, gente! Página cento e quinze. Quem é esse?

[ALA 44] É o Sylvester Stallone. [CP]

[ALA 06] Só sei que ele é lindo.

[PESQ] Bora aqui, gente. PSIU... Vamos voltar.

[ALA 44] Professora, como é o nome daquele cantor que canta espanhol que se assumiu pro mundo inteiro que era gay?

[PESQ] Ah, é o Ricky Martin. [CP]

[ALA 06] Ah, é ele. Ele é lindo. Ô desperdício! [CP]

[PESQ] Bora lá pra página cento e quinze. PSIU... Gente, falando sério, por favor, nós somos poucos, vamos nos concentrar pra gente conseguir fechar tudo até as seis e meia, certo.

*Saliento que as aulas 05 e 06 ocorreram no mesmo dia, diferentemente das aulas anteriores. Por isso, havia poucos alunos em sala de aula, já que alguns estudantes têm autorização da escola e dos responsáveis para saírem mais cedo (ao término do 5º tempo, às 17h40min) em virtude da periculosidade no deslocamento para suas respectivas casas, enquanto outros participam do ensaio da banda de música, que acontece nas dependências da escola.

[PESQ] ¿Cómo os sentís delante esta imagen?

[ALA 12] De boca aberta, porque ele é muito bonito.

[ALA 44] Impactante. Ele bem forte e de preto na chuva.

[ALA 10] A chuva caindo.

[PESQ] O que vocês sentem?

[ALO 19] Tô todo molhado. [Rs]

[ALA 32] NOSSA! Todo molhado! [Rs]

[PESQ] ¿Cómo podemos interpretar esa imagen?

[ALA 44] Ele não olha pra gente, como a senhora disse.

[ALA 12] Ele não tá transmitindo nada diretamente, porque ele tá de costas.

[ALA 44] Pois é... Ele não tá mostrando o rosto, não tá de frente.

[ALA 12] Ele tá sendo um ITEM DE CONTEMPLAÇÃO.

[PESQ] Hum... Muito bom. Mas por que ele está sendo um item de contemplação?

[ALA 12] Porque ele não olha pra gente, por isso não cria vínculo com a gente leitor.

[PESQ] ISSO mesmo!

[ALA 02] Ele tem um ar de boçalidade.

[ALA 44] Ele passa isso, porque ele tá de costas.

[PESQ] Ah!

[ALO 40] Bem não me toque.

[ALA 06] Tipo assim, olha como eu sou gato! [Rs]

[ALA 44] São MASSA os filmes dele, professora!

[PESQ] Quem é que conhece o filme desse personagem?

A maioria dos alunos levantam a mão a fim de responder que já viram filmes de Sylvester Stallone.

[ALO 13] É o Rambo.

[ALA 06] Ele pega a arma e faz assim: zimm... [CP] [Rs]

[ALA 02] É trá, trá, trá, trá, trá...

[PESQ] ¿Alguien se identifica con esta imagen?

[ALA 10] Eu, porque eu acho que ele tá pronto pra guerra.

[ALO 19] É porque é o tipo de homem que ela gosta. ORRA DIACHO! [Bm] [Apl] [CP] [Rs]

[ALA 06] EITA! [Rs]

[ALA 10] Ai, eu tô ficando vermelha! [Rs]

[ALA 06] Eles formam um casal, sabe, tia! Eles se amam, mas não... [Rs]

[PESQ] Ah!

[ALA 02] Ninguém fala, ninguém viu nada. [Rs]

[ALA 10] Ei, teacher! Pode voltar pra sua aula. [Rs]

[PESQ] Vamos voltar pra imagem. ¿Qué ocurre en esta imagen? O que está acontecendo nesta imagem?

[ALA 02] Ele acabou de matar alguém, porque ele tá com a roupa cheia de sangue.

[ALA 45] Ele veio de uma guerra.

[PESQ] E qual é o cenário? Vocês já me disseram que ele está na chuva. A paisagem é de chuva, né. Mas onde seria esse cenário?

[ALA 32] É um lugar deserto.

[ALO 19] No Brasil.

[PESQ] Por que no Brasil?

[ALA 45] Pode ser na África, na mata.

[PESQ] Essa imagem é real, simbólica, abstrata?

[ALA 06] Real, tia.

[ALA 12] Que ele é real, gente como a gente.

[ALA 44] É real, mas é propaganda de filme. Do jeito que ele é, ele não é como a gente não. E não deve lutar como a gente. [Rs]

[ALO 19] Botando dez cara na minha frente até eu faço o que ele faz. [Rs]

[ALA 45] Só que o cenário não é real, porque é filme, mas a situação de guerra é real, porque pode acontecer.

[ALA 12] Só no Vídeo Show, meu filho.

[ALA 45] Só o velho photoshop pra deixar ele bem musculoso assim.

[ALA 44] O photoshop é que deu uma colaborada aqui.

[ALA 06] Sinceramente LINDO!

[PESQ] Tirando os padrões estéticos do ator, né. Todo mundo já sabe quem é o personagem, Vocês falaram da posição dele e tal. Ah... Vamos ver aqui. E quanto às cores, o que podemos falar sobre as cores, essas cores da imagem?

[ALA 12] Professora, tá preto.

[PESQ] E o que é esse preto? O que representa esse preto?

[ALO 13] Dá um ar de maldade.

[ALA 12] É porque num dizem que o boneco da morte é preto e fica com um negócio véi na mão. Então é a morte. O preto é a morte.

[PESQ] Como é que a gente pode analisar criticamente essa imagem? Não vamos olhar a questão de beleza e de feiúra, tá. Olhar criticamente essa imagem como um todo.

[ALA 06] Que não era pra existir guerra e sim paz. [Com]

[ALA 44] Passa guerra.

[PESQ] Tem algo a ver com classe social? Ou não?

[ALO 13] O Rambo é rico.

[ALA 44] É classe média.

[ALA 10] Eu acho que é baixa.

[ALA 44] O povo confunde com o ator que é rico, o personagem não é rico.

[ALA 10] Isso envolve classe social, porque todo dia as pessoas que estão nas classes mais baixas da população morrem. A gente vive numa guerra constante. Vamos supor...

[ALA 06] VALEU! [Bm] [Apl]

[ALA 10] Tia, chega a viatura se não for de família rica, mesmo que não esteja fazendo nada. Eles batem, fazem o que quiser. Chegar na Aldeota, pode ser quem for eles não fazem nada.

[ALA 06] Se tiver fazendo o que não presta.

[ALA 10] Eu sei, meu amor. Mas a forma de tratar um pobre é totalmente diferente de um rico.

[PESQ] Realmente, existem essas diferenças e desigualdades sociais.

[ALA 10] É verdade, por isso que eu prefiro a classe pobre.

[PESQ] E o personagem representado aqui nessa imagem?

[ALA 10] Tia, eu acho que rico ele não é, né, senão ele não estaria nessa guerra.

[ALA 12] Sim, querida. Ele é um mero soldado.

[ALA 10] Ele vai pra guerra, ele não está na guerra.

[PESQ] *Díganme una cosa: ¿se sienten ustedes influenciados por esta imagen?*

[ALA 10] Ela passa uma vontade de matar.

[ALA 44] Eu não.

[ALA 12] Mais ou menos.

[PESQ] Como mais ou menos?

[ALA 12] É porque nem sempre a gente precisa de tanta brutalidade pra fazer algumas coisas.

[ALA 44] Mas no mundo em que nós vivemos, infelizmente, a brutalidade tem que predominar para ter alguma resposta boa.

[ALO 19] Um filme assim só gera violência.

[PESQ] Vocês acham que essa imagem passa alguma ideologia ou concepção?

[ALA 12] Bi, bi, bi. O que é mesmo ideologia?

[PESQ] Ideologia, partindo da teoria crítica, pode ser um discurso, uma ideia, uma concepção que serve, muitas vezes, pela classe dominante para manipular a realidade em prol dos seus interesses políticos, econômicos,

sociais. Mas, na contramão da ideologia dominante, existem as ideologias das classes minoritárias como a dos movimentos sociais que a gente viu na aula passada. A ideologia dominante é que a mulher deve ser submissa ao homem, mas a Marcha das Vadias, por exemplo, defende outra ideologia de valorização da mulher e de igualdade de direitos. Deu pra entender, gente?

[ALA 12] Deu, tia. A gente sabia o que era, mas não sabia que o nome era esse.

[ALA 02] A ideologia é de violência, vingança.

[PESQ] Vocês acham que isso é uma coisa boa pra vocês?

[ALA 45] Depende da forma como você encara isso.

[ALA 06] Mas eu acho que todo mundo, na sua vida sempre, ela pode ser boa, mais pura, a mais calma, vai ter um momento em que ela com certeza vai explodir, vai ficar revoltada. Tipo assim: se uma pessoa passar a mão em mim, eu tenho vontade de matar. Qualquer pessoa passa por isso na vida, porque não tem ninguém muito calmo assim... Todo mundo!

[ALA 44] Até vendo um filme, às vezes você tem vontade de matar também junto com o personagem.

[ALA 12] Tá igual a mim assistindo novela é?

[ALA 06] Ai, tia! Eu quase chorei quando o Romero morreu da novela.

[PESQ] Ele era bandido ou era o mocinho da novela?

[ALA 06] Não, ele era as duas coisas. Mas ele tentava se redimir.

[ALA 44] Ai, ele morreu. Eu não sabia!

[PESQ] Olha só que interessante! Vocês trouxeram uma coisa da televisão. Então, a gente está falando de cinema e aí vocês trouxeram uma coisa da televisão. Vocês acham que a televisão influencia vocês?

[ALA 06] Todos os dias.

[ALA 44] Principalmente para quem não sabe separar as coisas.

[ALO 19] Influencia muito. Esse tal de Big Brother.

[ALA 44] Tipo tem gente que se não assistir a sua novela preferida, pronto! Acabou o mundo!

[ALO 19] Que nem os desenhos. Esses meninos véi de hoje tão ficando tudo vagabundo, porque de manhã não tem mais desenho pra eles, não tem mais programação infantil. Num tem mais TV Globinho pra assistir, né.

[ALA 32] Eu concordo com ele, porque não passa coisas mais para crianças. Só passa negócio de violência. Isso é errado!

[ALA 06] Tia se uma artista passa na novela com uma sandália, no outro dia todo mundo tá com a mesma sandália nos pés. Você viu na novela, na propaganda um xampu, aí você vai lá e compra. Mas a gente tem que filtrar as coisas boas da televisão e as coisas ruins da televisão.

[ALA 45] A culpa também é dos pais que não ensinam nada pras crianças, num tão nem aí. O meu vizinho sabe cantar a música da metralhadora, mas não sabe as vogais. Sabe não, mas ele canta e dança TRÁ-TRÁ-TRÁ.

[ALA 10] Tia, agora mesmo. A TV Globo tá fazendo uma LAVAGEM CEREBRAL nas pessoas. Isso mexe muito com as pessoas. Tem gente mudando de opinião, porque está vendo a Globo.

[ALA 12] Realmente.

[ALA 31] Por que o pessoal só tem problema com a Rede Globo? Me responde.

[ALO 19] Aquela mulher do Big Brother que pintou e bordou lá, quando chega aqui o pessoal diz assim OLHA É ELA! Tão bonita! Querendo tirar selfie com ela

[ALA 31] Isso é coisa de abestado! Porque todo canal tem violência e manipula a gente. Esses programas aí 190, Rota 22, tudo tem violência e nem tão na Globo.

[ALA 06] Quer queira, quer não, a pessoa vai ser influenciada de alguma forma pela televisão. Tem coisa boa e coisa ruim. É uma questão de escolha.

[PESQ] Só fazendo uma colocação em relação ao que ALA 31 apontou “por que só a rede Globo?”. Não, gente. Tudo que passa na televisão existe um interesse econômico, social, político. Os donos das emissoras de televisão são empresários. Eles vão trazer, algumas vezes, notícias ou informações deturpadas, que são manipuladoras. É só a Globo? Não. Você tem que ficar com o pé atrás com a Record, na Bandnews, no SBT e também nos jornais impressos.

[ALA 06] No “O povo”, no “Diário do Nordeste”.

[PESQ] Isso. Você procurar a verdade, ir além das informações fornecidas pelos jornais. Eu me lembro de um texto que eu li que falava de uma imagem da capa da revista Time, dos Estados Unidos. E lá na capa tinha uma moça que tinha boa parte do rosto queimado. E a revista dizia assim “o que pode acontecer se nós deixarmos o Afeganistão” do lado da foto. Gente, a foto original daquela moça era na realidade uma questão do que o marido dela, com ciúme dela, a queimou. Ele a agrediu, a machucou. Então, não tinha nada a ver com a guerra contra o Afeganistão. Mas o que foi que a Time fez? Pegou aquela imagem e colocou outras palavras, daí a relação que os leitores fizeram daquela imagem com aquelas palavras foi que aquilo era uma consequência da guerra. E não era da guerra, era uma questão de gênero, de violência contra a mulher. Era uma questão de machismo, de brutalidade e de desrespeito em relação à mulher. E assim acontece com outros jornais como *El País* da Espanha e tantos outros países. Então, eu chamo atenção de vocês: será que o que está escrito na Revista Veja é totalmente verdade? Ou tem algum interesse por trás? Vocês têm que desconfiar das notícias.

[ALA 06] A gente, às vezes, acredita no que a Globo fala, porque ela é tipo a melhor que tem. É a principal. Tipo sobre o que se diz lá, sobre o governo. Só que domingo tava passando na Record, no dez e no doze. Todos estavam falando a mesma coisa sobre o governo da Lula.

[ALO 19] DA LULA! [Rs]

[ALA 06] Do Lula e da Dilma. [Rs] Todo mundo tá acreditando, né.

[ALA 45] Porque antes era só a Zika, mas agora eu acho que já teve foi a cura da Zika e da microcefalia já, porque só se fala de política.

[ALA 12] Professora, oh! Deixa eu dizer uma coisa. Olha assim, você está antenado nas coisas é muito bom. É bom, professora, mas enche o saco. Tem tanta coisa que é pra mostrar no jornal, aqui se prende só àquilo: Petrobrás, o governo Lula, o governo da Dilma, aí, vamos ver aí o babado, né. A corrupção começou num sei das quantas aí. Meu amigo, a corrupção começou desde mil e quinhentos quando aquele abençoado resolveu dizer que descobriu o Brasil, sendo que quem descobriu o Brasil foram os índios. E mais: a corrupção começou desde antes, porque vieram um bando de ladrão e trouxeram quem pra perdoar eles “um padre”. O que é que o padre vai fazer só amém e perdoar o pecado.

[ALA 15] Foi ótima! [Rs] [Bm]

[ALA 06] Olha ela! [Rs] [Apl]

[ALA 12] Não, professora, que já tá enchendo o saco.

[ALA 06] Eu quero me manter informada de tudo, eu assisto, mas eu apóio a Dilma. Eu sou exceção!

[ALA 12] Tia, se acontecer o impeachment, aí a Dilma sai, vem o tal do Michel Temer. Aí se ele não for, aí vem o tal de... como é o nome dele?

[ALO 19] Eduardo Cunha, LADRÃO!

[ALA 12] Eduardo Cunha, depois vem o Renan Calheiros, ave Maria, nem se fala. [Irrit]

[ALA 06] Bota o juiz pra ser presidente... [Rs]

[ALA 12] NÃO. Meu Deus do céu!

[PESQ] Eu digo uma coisa pra vocês: eu sou CONTRA o impeachment. Eu acho que é um golpe à democracia.

[ALA 12] Ei, o impeachment não é saída. Falta pouco para o governo acabar, fazer nova eleição agora não vai adiantar de nada.

[ALA 45] Quer dizer que se o povo não gostar do próximo presidente vai ficar fazendo impeachment? Os ricos fazendo protesto e tudo levando os cachorros e as domésticas para cuidar dos filhos. Não!

[ALA 32] Um bando de dondoca!

[ALA 44] Fora que não tem nada contra ela. A Dilma é inocente!

[ALA 10] Eu acho não. Com certeza, vão tirar os benefícios da gente, como as cotas, o bolsa família.

[ALA 06] Mas o professor de geografia disse que o Bolsa Família não veio do governo Lula veio de um projeto de uma filha do Vargas. Não vem do Lula o Bolsa Família. Mas a coisa foi que ele AMPLIOU, ele tornou acessível.

[ALA 10] Hoje o pai de família pode ter um carro, ele pode viver numa condição financeira boa. E isso é que revolta eles, porque hoje as pessoas que moravam numa favela têm uma casa digna, móveis dignos, têm tudo digno. É isso que deixa eles horrorizados.

[PESQ] Financiamento de casa, o acesso à universidade pública para negros, índios, portadores de deficiência, alunos de escola pública... Gente, vocês terem chance de concorrer e entrar numa universidade pública, vocês são alunos de escola pública. Gente, a universidade pública é PRA VOCÊS! Muitas coisas melhoraram!

[ALA 06] Era pra ter uma porcentagem maior pra gente.

[ALA 44] Eu acho super-errado as vagas da universidade pública ficarem com esses alunos da escola particular.

[ALA 06] Tia, tem uma mulher que mora lá perto da nossa casa. A ALA 27 conhece. A casa dela é grande que só, tem dinheiro, parece que a mãe dela é policial civil e a mulher estuda na UFC. Isso é errado, porque eles têm condição de pagar uma faculdade particular. Ela tá tomando a nossa vaga. Se eu tivesse dinheiro, eu ia pra particular.

[ALA 12] Eu sei que é uma coisa que eles não querem se preocupar nem tá nos primeiros planos deles pra se preocupar a EDUCAÇÃO no Brasil. Por quê? Porque eles querem pessoas que não saibam de nada, pessoas que se deixam levar por qualquer um que chega e diz “ah isso é melhor pra ti, faz isso”, aí a pessoa pega e faz. Eles não querem ninguém informado, não quer que a gente aprenda tudo que deve aprender, por isso que tá assim.

[ALA 06] Também, professora, a universidade pública como tavam dizendo não é que é pública e que a gente não tem dinheiro. Tudo que está na universidade sai do nosso bolso, é pago por nós, pelos nossos impostos.

[ALA 45] Estudar é um direito nosso, é direito da favela.

[PESQ] Gente, eu fico realmente, assim muito tocada de ver que vocês têm esse posicionamento crítico, aguçado. Eu me sinto realmente muito feliz. Quando vocês falaram, chega me deu vontade de chorar de emoção.

[Com] Que vocês estão ficando cada dia mais críticos, se posicionando diante dos acontecimentos políticos, que vocês estão lutando pela democracia de maneira direta ou indireta. Eu fico realmente muito feliz.

[ALA 06] Pode chorar, tia.

[ALA 44] Oh...

[ALA 12] Se fosse para ocupar essa escola, eu ocupava. Se fosse pra fazer uma manifestação pela greve, mas assim, em relação ao meu futuro, eu preciso de algo que seja bom pra mim, entendeu? Pra lá, na frente, eu mostrar para os meus filhos que o que eu pude fazer eu fiz. Mostrar que uma pessoa que, apesar de ter passado só dois anos na escola pública, eu consegui o que eu almejava. Eu tenho um grande sonho que é passar pra Direito. Taí, no ano passado, eu fiz pontuação que dava pra entrar em Jornalismo. Se eu não conseguir esse ano, eu perdi uma chance no ano passado. Eu podia ter ido atrás na justiça de entrar na universidade sem ter feito o terceiro ano. E o tempo que eu ia passar lutando na justiça pra poder entrar era o tempo de eu terminar o meu terceiro ano.

[ALA 06] Ano passado, eu tirei setecentos e sessenta na redação.

[ALO 19] Eita! [Bm] [Apl] [Rs]

[ALA 06] Mas não valeu de nada. Eu até conversei com a minha tia. Ela até falou com advogado, mas ele disse que ia demorar muito, não ia adiantar.

[ALA 10] Eu vejo o caso da ALA 06 e da ALA 12. Eu penso assim como a gente é cidadãos que não temos tanto dinheiro pra ir atrás disso. Eu acho também que o governo se beneficia disso, o sistema hoje nos barra de entrar antes na universidade pública. Eu acho que tudo contribui pra gente ir para trás, o sistema, o governo. Entendeu? Porque esse negócio de greve só vai dificultar pra gente. Muita gente acha bom, mas lá na frente ele vai ter que estudar mais. Em novembro como é que a gente vai ter visto todo conteúdo? O governo estadual não quer saber se a gente entra ou deixa de entrar na universidade pública. Pro governador não faz diferença, mas pra mim faz. A gente é estudante de escola pública e eu, pelo menos, minha família não tem condição de desembolsar um terceiro ano numa escola particular. Isso não me prejudica só para terminar o Ensino Médio, mas vai me atrapalhar para ser efetivada no meu trabalho, porque eu tenho que levar o certificado de conclusão do Ensino Médio. O governo não pensa nisso, ele quer só fazer uma lavagem cerebral na cabeça do povo. Eu acho que cada um tem sua opinião. E todos nós temos direitos e deveres. Ninguém olha pros nossos direitos, mas querem colocar na nossa cabeça o que a gente deve fazer. A opinião de dizer que eu acho certo a greve, eu não acho, mas eu respeito.

A ALA 12 estava se referindo a estado de greve que as escolas públicas estaduais estavam passando em virtude dos baixos salários dos professores, da falta de condições adequadas para a educação, etc.

[ALA 06] Mas não pode se privar que o colégio vai entrar em greve e eu não vou estudar. Não é assim! Cara, tem vídeo-aula, tem livro... Quer dizer que você só estuda no colégio. Por que não estuda em casa durante a greve? No horário que você estava tendo aula, pegue um livro e vá ler em casa. Vá fazer Academia ENEM, vá fazer cursinho do ENEM em outra escola pública que não entrou de greve, de segunda a sexta. Não tô criticando a ALA 12, mas dizer “ah, colégio particular”, “vou me desesperar”. Estudar não é só aqui não, é em casa também. Há outros meios.

[PESQ] É importante perceber que a greve é o fruto de um movimento social. A ideia é de reivindicação, é um direito de reivindicar, de pedir melhores condições para a educação de vocês, melhores condições de salário pra gente. A gente não está fazendo isso, porque a gente quer parar de trabalhar, mas parar pra chamar a atenção do governo pra melhorar. Gente, quando chove muito, às vezes, eu estou longe daqui, mas eu penso nessa sala cheia d'água. Eu já vi uma verdadeira biqueira aqui dentro.

[ALA 12] Faz vergonha. Faz muita vergonha você entrar, porque tem colégio público que tem uma estrutura boa. Aí, você entra aqui na escola. Essa escola era a mais requisitada. Aí você entra aqui tem uma goteira enorme na sua sala, uma lousa toda fofa. Com o resfriamento da parede, passa tudo pra lousa e o professor não consegue escrever, o cheiro de mofo. E assim, essa parada que tá dando, esse estado de greve, eu sei que é pro melhor da gente. É tipo assim:tem muito professor que não consegue dar o que quer, porque não tem estrutura. E o que tinha tão tirando. Os dois meses que eu passei em outra escola pública, tinha dia que não tinha papel pra prova, que não tinha piloto. Isso é TRISTE! [Com] Certo que tem muita gente no colégio que não zela pela estrutura, porque assim se tem um buraco na parede, vamos tentar fechar e não ficar tacando o dedo derrubando.

[ALA 06] A gente deve se sentir privilegiado, porque, vamos combinar, esse colégio aqui tem até ar condicionado.

[ALA 12] A escola é requisitada e tal, porque tem professor muito bom num sei o que, num sei o que... Cara pra tu ensinar no Estado, tem que ter mestrado, doutorado, senão você não passa.

[ALA 45] Muita gente daqui passa na universidade.

[ALA 06] Esse problema é passageiro, não vai chover o ano todo.

[PESQ] O que a gente está falando é que a goteira tem que ser consertada, a gente não pode se conformar e pensar “ah é só quando chove”. Não! A gente tem esse problema, a gente tem uma goteira vamos consertar esse problema. A gente não pode se acostumar com os problemas ou fingir que eles não existem. A gente não pode aceitar esses problemas.

[ALA 06] Tem escolas piores, tia.

[PESQ] Mas tem que melhorar AQUI e LÁ! Então, gente vai aqui voltar para o texto. Eu acho que a gente fez uma ÓTIMA discussão. Eu realmente gostei. O desenvolvimento da discussão de hoje foi muito proveitoso e produtivo. Eu acho que a gente está melhorando o nosso letramento crítico, o nosso letramento multimodal de

analisar a imagem, de criticar, de se posicionar criticamente diante da televisão, diante da política, diante dessa imagem. Então, só pra gente concluir: o texto, que está aqui, traz o título “*Una tribu aborigen identificó a Rambo con su semidiós libertador*”. Ou seja, uma tribo aborígine identificou o Rambo como se ele fosse um semi-deus libertador. A tribo, uma tribo na Austrália, quando viu a imagem do Rambo nos filmes, eles se identificaram com o Rambo, porque eles viram o Rambo eles pensaram assim “vixe, o rosto dele parece com o rosto da gente”, os traços fisionômicos, a aparência física. Ele usa essa lança, essa espada... Então, eles acharam que o Rambo era como se fosse um deus, então eles começaram a endeusar o Rambo, mas chegou a um ponto em que algumas pessoas da comunidade dessa tribo começaram a viver em situação de miséria, a querer fazer as coisas que o Rambo fazia, a entrar no alcoolismo, na drogadição. Então, esse texto, como a gente já está adiantado assim na hora, se vocês puderem ler em casa com calma depois. Esse texto vai falar disso de como a imagem de um filme, de uma propaganda, de uma televisão, de um jornal, de uma revista pode influenciar toda uma comunidade. Como a gente viu alguns exemplos de pessoas que compraram um calçado, uma sandália que viram numa novela. Então, como, às vezes, a gente é influenciado pela mídia e não se dá conta. Pra gente se atentar pra essa questão e colocar uma peneira. Qual a influência que você vai deixar passar na sua vida. Para terminar a aula de hoje, vamos então responder ao questionário de sondagem pós-aula, certo!

[ALA 06] Tia Michelle, a senhora vai falar lá na UECE do que a gente discutiu em sala?

[PESQ] Vou falar sobre o letramento multimodal crítico que vocês construíram e desenvolveram a partir das nossas aulas usando as imagens do livro de vocês. De quebra, eu vou analisar e falar sobre as opiniões de vocês, porque é isso que marca o letramento de vocês.

Sétima aula

Data: 23/03/2016 (de 16h – 16h50min)

[PESQ] Bora passando o livro!

*Todas as aulas, levávamos 50 unidades de livros didáticos e dicionários para os alunos que se esqueciam do livro.

[PESQ] *¡Buenas tarde! ¿Vamos a empezar, sí? Gente, vamos para la páginas noventa y cuatro. Vamos a evaluar esta imagen. Fija la atención en la imagen. Vamos nos atentar a imagem. Vocês já viram essa imagem em algum momento? Vocês conhecem essa imagem?*

[ALO 43] É a página noventa e quatro, né?

[ALA 06] É essa aqui? É estranha, mas parece bem original.

[ALA 12] Parece as coisas que a professora de artes falou semana passada.

[PESQ] Artes, humm... Vocês acham que a Arte tem a ver com Espanhol, com Português e outras matérias?

[ALA 44] Acho que sim, porque tá tudo envolvido, tudo está misturado, e tanto a arte quanto a linguagem é essa mistura.

[PESQ] Bom! Então, gente como é que vocês se sentem olhando essa imagem? Qual é a primeira impressão? Qual é o primeiro sentimento?

[ALA 44] Professora, eu não gosto muito de arte assim não. É meio sem nexos.

[ALO 43] É confuso, tia.

[ALO 39] É uma coisa meio desesperada. Tem umas pessoas aqui como se tivessem se afogando.

[ALA 44] Tem uma pessoa aqui com três olhos.

[ALO 43] Menina, isso são três orelhas, num sabe nem ver a imagem... [Rs]

[ALA 44] Ah, aqui tem um olho feito de lâmpada.

[ALA 06] Tem gente morta aqui, tia?

[PESQ] Vocês acham que tem pessoas mortas na imagem?

[ALA 12] Tem uma pessoa com a cabeça decepada, professora. [Com]

[ALA 06] Essa imagem é mórbida. [Com]

[ALA 27] Tem um homem pedindo socorro.

[PESQ] Tem um homem pedindo socorro. Certo. Quem mais? Os sentimentos de vocês em relação a tudo isso?

[ALA 15] Eu acho que essa imagem foi feita pra assustar.

[PESQ] Então, os sentimentos de vocês são positivos ou negativos. O que vocês sentem?

[ALA 06] É... tristeza, pavor, sei lá...

[PESQ] *¿Esa imagen les parece real, abstracta, simbólica?*

[ALA 15] Parece uma pintura. O que é mesmo imagem simbólica, eu não me lembro.

[PESQ] *Una imagen simbólica pasa ideas y conceptos.*

[ALA 15] É meio abstrata e meio simbólica, então.

[ALA 44] Eu acho que é mais simbólica, porque passa o conceito da morte e do desespero.

[PESQ] Isso. E quais são os personagens? Vocês já falaram rapidamente quem são os personagens. Vamos tentar identificar quem são os personagens dessa imagem?

[ALA 32] Tem um cavalo, tem um touro.

- [PESQ] Tem pessoas ou só animais?
- [ALA 44] Tem pessoas mortas.
- [ALO 43] Tem mais é animais.
- [ALO 40] Tem uma mulher agarrada com uma criança.
- [ALA 27] Tem muita gente pedindo socorro.
- [ALA 09] É muita gente desesperada, tia.
- [ALA 06] Parecem vários ETs.
- [ALO 14] Uma vela.
- [ALO 43] O menino parece o Suricate Seboso. Olha bem! [Rs]
- [PESQ] Ah, essa foi boa! [Rs]
- [ALO 43] Olha só ele com os braços bem assim... É parece o Suricate. Parece! [CP]
- [ALA 02] Eu acho que são pessoas sendo retratadas como animais, num sei... [CP]
- [ALA 33] Imagem de pessoas mortas. [CP]
- [ALO 26] As formas são um pouco irregulares.
- [PESQ] PSIU. Vamos continuar aqui. Pelo que a gente viu em aulas passadas, quando o personagem da imagem tá assim frente a frente com a gente leitor, o personagem tá tentando se comunicar com a gente leitor, tentando CRIAR VÍNCULO psicológico com a gente. Do mesmo jeito se ele tiver com o braço estendido assim... Ele vai estar demandando uma reação da gente leitor. Um braço, uma perna, o olhar ele vai estar se comunicando de uma forma direta ou indireta com a gente leitor/observador. Como também se ele tiver de olhos fechados, virado de costas ou olhando pra um outro lado, não olhando pro leitor, ele NÃO estará criando vínculo com a gente leitor/observador. Nessa imagem, vocês acham que tem o quê?
- [ALA 06] Tem uns de braço assim de lado, então não tá criando vínculo.
- [ALA 02] Ele num tá olhando pra gente não.
- [ALA 44] Mas esse aqui tá
- [ALA 31] Não, tia, mas tem esse aqui olhando pra mim.
- [ALA 44] Só o touro tia tá se dirigindo pra gente, tia.
- [ALA 12] Tia, é como se eles tivessem se expressando, querendo dizer alguma coisa.
- [ALO 39] Tem um que quer chamar realmente a atenção da gente, como se fosse um “me ajuda” com os braços pra cima, sei lá...
- [PESQ] Como se fosse um pedido de socorro, certo!
- [PESQ] Certo! Então, esses personagens estão criando que tipo de vínculo com vocês? Observemos a posição deles na imagem em relação à gente leitor/observador.
- [ALA 44] O único que tá olhando é o touro.
- [ALO 43] Não, tem esse aqui ó, ALA 44. Acho que esse outro aqui ó.
- *O ALO 43 vai apontando e mostrando para a ALA 44 os personagens representados que criam vínculo com o leitor/observador.
- [ALA 44] Isso é...
- [ALO 43] São olhos.
- [ALA 44] Ai, que nojo!
- [PESQ] Isso são olhos! Se vocês pararem pra analisar, gente. Tem vários olhinhos aí, na imagem. Alguns direcionados pra gente e outros não.
- [ALO 43] Tem um monte de olho. Esse aqui tem o pescoço quebrado.
- [PESQ] Isso. Pescoço quebrado, braço quebrado. Isso mesmo. Que mais?
- [ALA 12] Tem quatro pessoas mortas olhando pra gente, querendo passar isso, morte e sofrimento. E tem o toro que também passa tristeza, ele não passa força. São cinco, no total, que olham pra gente. O resto olha sei lá pra onde... talvez estejam olhando pros mortos, contemplando a morte, num sei...
- [ALA 44] Então, tia, a gente pode dizer que são cinco criando vínculo com a gente e três como item de...
- [ALA 12] Item de contemplação, porque não olha pra gente.
- [PESQ] Humm! ¡ESTUPENDO! Em relação às cores, o que vocês observam e analisam dentro dessa imagem?
- [ALA 12] Cores escuras: preto com cinza.
- [PESQ] E o que essas cores representam?
- [ALA 06] Cores de morte.
- [ALA 44] Como se fosse uma grande tragédia. Eu acho, né.
- [ALO 14] Representa uma coisa velha também do passado.
- [ALA 15] Uma tragédia do passado.
- [PESQ] Eso. ¡Muy bueno! É aquí, chicos, ¿cómo podemos evaluar críticamente esta imagen?
- [ALO 14] Feia. É tudo muito esgarranchado, perto um do outro, um pedaço de um se mistura com uma parte de outro. Poucos detalhes nos rostos.
- [ALA 37] Muito “cafusa”. [Rs]
- [ALA 09] Parece a política do Brasil!

- [ALA 44] Eu não gosto muito desse tipo de imagem, com essa criança assim. Entre essa e a da aula passada, se eu tivesse num museu, eu olharia pra outra. Eu não achei essa muito interessante.
- [ALO 22] É muito diferente!
- [ALA 12] Tá tipo, onde um termina começa o outro.
- [ALO 22] É cheio de bonequinho ou fantasmilha. [Rs]
- [ALA 06] É muito escuro dá vontade de chorar. [Com]
- [ALA 15] É tão assim...
- [ALA 27] Eu achei interessante a imagem, me deu curiosidade assim de saber o que o pintor quis passar aqui de verdade...
- [ALA 12] Ei, tia! Eu achei o símbolo da Rede Globo. Olha é bem aqui ó! É alienado esse personagem aqui.
- [PESQ] Interessante o seu ponto de vista. Gente, vocês falaram de tragédia. Vocês acham que tem alguma questão social nessa imagem. *¿Hay alguna cuestión social en esta imagen?*
- [ALO 14] Tipo os seres humanos misturados com os animais.
- [PESQ] E o que quer dizer essa mistura de ser humano com animal pra vocês? Tem alguma questão social nisso?
- [ALO 37] O animal na pele do ser humano e o homem na pele do animal. É porque esse homem aqui no canto parece um porco morrendo. Esse animal aqui já parece uma pessoa olhando alguma coisa.
- [ALO 22] Aqui parece uma vaca com unicórnio com um jumento. Uma mistura de bichos. [Rs] [CP] É, mas é, pode ver... é um bocado de coisa aqui...
- [PESQ] Mais alguma coisa, assim, que vocês vêem de questão social?
- [ALO 43] pode ser maus-tratos aos animais.
- [ALA 44] Pode ser maus-tratos ao ser humano mesmo.
- [ALA 06] Tem um homem com uma espada, uma faca, na mão, quebrada.
- [ALO 22] Ele é matador.
- [ALA 12] É no braço que tá decepado.
- [ALO 22] Onde é que tu tá vendo essa faca quebrada?
- [ALA 12] Perto do... com a cabeça decepada caída no chão nesse cantinho aqui ó...
- [ALO 22] Ah, tô ligado.
- [PESQ] *Ahora, ¿cuál sería la relación entre el título del texto y la imagen?*
- [ALA 44] O título é Guernica.
- [PESQ] É sim Guernica.
- [ALA 06] Eu num consigo nem pensar, tia, de tão confusa com essa imagem.
- [ALA 44] Tem a ver com guerra?
- [ALA 37] Que os animais vão dominar o mundo.
- [ALA 12] Ai, que besteira!
- [PESQ] Vocês acham que é isso?
- [ALO 43] NÃO.
- [ALA 43] Não.
- [ALA 06] Não, claro que não.
- [ALA 44] Guerra entre os seres humanos e os animais.
- [PESQ] Não. Vamos ver. Até agora, gente, nós lemos a imagem e, de certa maneira, formulamos algumas hipóteses sobre o texto escrito e sobre o texto visual. *Ahora, vamos a leer el texto y comprobar las interpretaciones.* Vocês vão ler o texto escrito. Vocês acabaram de ler a imagem, pela imagem vocês criaram hipóteses e lendo o texto escrito vocês vão reformular essas hipóteses e reler a imagem. Tá bom? Bora lá! Pra ler o texto escrito, vocês podem usar o dicionário, cada um está com um dicionário, que vai ajudá-los nas palavras que vocês não conhecem. Façam essa relação entre o texto e a imagem.
- [ALA 44] Professora, agora eu entendi a imagem.
- [PESQ] Nossa! Tão rápido! Já deu pra entender? Que bom!
- [ALA 44] Essa parte aqui da história...
- [PESQ] Não conta não, deixa o pessoal descobrir pela leitura.
- [ALO 22] É a bichonazona. É a sabe tudo ela. [Rs]
- [ALA 44] Olha o recalque! [Rs]
- [ALA 06] Ai, tia, agora é que eu fiquei com vontade de chorar. [Com]
- [ALO 22] Essa pintura não é de Deus! Também entendi.
- [ALA 44] Esse ALO 22 é o gostosão da sala. [CP]
- [ALO 40] Olha o tamanho do meu dicionário. É muito grande, tia.
- [PESQ] Não gostou? Esse tem mais palavras? Mas se você quiser mudar?
- [ALO 40] Quero.
- [ALO 43] Já descobri a verdade!
- [ALA 02] Eu tive dificuldade pra ler o texto.
- [ALO 22] Não entendeu, pois leia de novo. [Rs]

[ALO 14] Eita, você daria um PÉSSIMO professor de Espanhol, ALO 22.

[ALA 44] Num tem um pingo de paciência.

[PESQ] *Vamos a leer juntos aquí.* Gente quando vocês estiverem fazendo a Provinha do ENEM, quando tiver uma palavra que vocês não conhecem, vocês não estarão com o dicionário. Por isso, que no momento da aula é bom vocês ficarem com o dicionário. Em casa, vocês podem procurar as palavras que vocês não conhecem nesse site que eu vou colocar aqui na lousa. É o RAE, que significa *Real Academia Española*. Aí, você entrando nesse site, bem no cantinho aqui em cima, vai ter dicionário. Aí você clica lá, então vocês terão não só o significado da palavra, mas onde essa palavra é usada, em que país ela tem aquele significado. Por exemplo, vai estar lá a palavra e entre parêntesis o país Argentina e o significado. Se essa mesma palavra tem outro significado em outro país, o site vai te mostrar. Por exemplo, *coche* na Argentina significa carro, já no Chile é carrinho de bebê, enquanto carro normal vai ser lá chamado de *auto*, que vem de automóvel. Então, gente, se tiver em casa, não tem dicionário de papel, é só jogar RAE no Google que aparece. É por isso que enquanto vocês estão tendo acesso a dicionário, usufruam, porque lá no ENEM, você vai tentar descobrir o significado da palavra pelo contexto da frase e a imagem pode ajudar para que vocês entendam o significado da palavra. Bora aqui pro texto: *“El lienzo mide ocho metros de largo y cerca de cuatro de alto. En el espacio representado, recinto interior y exterior se transfunden uno en otro. Los gestos de las figuras, ya sean personas o sean animales, empujan hacia los imágenes del cuadro, como si buscasen reventar el formato. Una desnuda bombilla arroja una fría luz aserrada.”* Por esse primeiro parágrafo, vocês entendem o que está escrito?

[ALA 44] Está falando sobre o local, a largura, a altura e a pintura.

[PESQ] Ou seja, essa imagem é uma pintura ou obra de arte. E de quem é essa pintura?

[ALO 43] É do Pablo Picasso. Eu tô vendo agora o nome dele bem aqui em cima da figura.

[PESQ] Isso. E esse primeiro parágrafo serve para descrever o quadro. Vamos lá. Vamos seguir. *“Como si la luz eléctrica no alumbrase suficientemente, una mujer catapultada por la ventana abierta”.* É como se fosse uma catapulta que joga, atira uma mulher pela janela aberta... *“con un largo brazo que domina todo el centro del lienzo, una lámpara de petróleo.”* Até aqui vocês entenderam?

[ALO 43] Uma lâmpada à base de petróleo que ilumina tudo.

[PESQ] Isso. *“Quiere iluminar el acaecer hasta en el último escondrijo del cuadro: el caballo relinchando herido.”* Olha só, o cavalo está relinchando ferido. A gente acabou de ver uma mulher sendo arremessada, um cavalo que está ferido. Até aqui, o que a gente entende desse quadro?

[ALO 14] Sofrimento, muito sofrimento.

[PESQ] *“La cabeza inmóvil del toro, que se muestra, llamativamente levantada del cuerpo compacto, de perfil y, no obstante, con los dos ojos; incitada por el horror”.* Ou seja, os dois olhos estão assim...

[ALO 43] Assustados.

[PESQ] *“Una joven de nalgas desnudas pega un brinc.”* Vocês estão vendo uma jovem com o bumbum à mostra aí? Aqui ó...

[ALA 06] Num tô vendo não.

[ALO 43] Vixe.

[PESQ] É bem aqui ó. É como se ela estivesse assim inclinada.

[ALO 14] Mas é uma bunda muito murcha.

[ALA 44] É esse projeto de nádega aqui ó.

[ALO 22] Cadê tia?

[ALA 02] Tá aqui ó.

[ALO 22] Ah.

[PESQ] *“Con los brazos levantados, cada mano atiesada, brama una mujer”.* Como se fosse o grito de uma mulher. *“Y claramente resaltado, el derribado jinete”.* Esse jinete é o cavaleiro, que está ali derrubado, assim aniquilado. *“Sostiene en su convulsionada mano derecha, que no puede o no quiere aflojar, una flor”.* Ou seja, essa mão que está aí agarrada com força uma faca quebrada. Vocês estão vendo aí?

[ALO 43] E tem uma flor próxima.

[PESQ] Então, vejam aí esse contraste entre a flor e a faca. *“La simultaneidad de todo el acaecer del cuadro obedece a una fuerza no visible, que procede de fuera, que golpea y muestra su efecto. Pero incluso allí donde el espacio exterior está señalado por una ventana cortada con forma de una lumbrera, esa fuerza no se da a conocer. El jinete caído del límite interior del cuadro, las dos mujeres de la parte derecha e izquierda del lienzo claman al cielo. ¿Viene de allí la fuerza invisible?”* É como se fossem as mulheres pedindo ajuda de Deus, do céu. Pedindo que alguém os visse, os ajudasse. Então, o que o autor está enfatizando é essa força, essa busca de ajuda como foi falado por vocês. E ao mesmo tempo uma força invisível de lutar pela sobrevivência. Aí, na página noventa e cinco. *“¿Qué ocurrió, que hizo que este cuadro, pintado predominantemente en gris sobre gris”.* *Gris* é essa cor cinza, ou seja, são tons de cinza.

[ALA 06] É quase o filme “Cinquenta tons de cinza”, né, tia.

[PESQ] *“Llegara a convertirse en el cuadro del siglo XX.”* Século vinte e até hoje esse quadro é visto e analisado. As pessoas param e ficam pensando nesse quadro. Vamos continuar aqui. *“Válido todavía hoy y, de*

nuevo, ahora a la vista de los horrores de estos días? Ou seja, aquilo que vocês disseram guerra, horror, crueldade. *¿Adónde han ido, dado que son sólo las víctimas las que dominan la escena, los autores?* Então, o que está mais ressaltado no quadro, segundo o autor?

[ALO 13] As vítimas.

[PESQ] Fale. Não tenha vergonha.

[ALO 13] As vítimas.

[PESQ] Isso. As vítimas estão em saliência. Essas pessoas destroçadas aqui são...

[ALO 43] Vítimas de um grande ataque. Isso mesmo.

[PESQ] *“Todo grita: la luz eléctrica, las personas, el caballo.”* Todo mundo está gritando, a luz, os animais, as pessoas. Todo mundo aqui gritando, pedindo ajuda. *“Al guardar sólo el toro un mutismo lleno de sentidos, acrecienta el alarido.”* Ele coloca aqui que o toro parece estar imóvel, mas ao mesmo tempo ele está cheio de significados. Quais são os significados desse touro, que a a gente analisou e que está bem aqui no cantinho da imagem?

[ALO 43] Tá meio de lado, meio de frente, ta com o olho torto.

[PESQ] O que diz esse olhar desse touro?

[ALO 43] Tá assustado.

[ALA 44] E aboca está gritando também.

[PESQ] Gritando, uivando... Tá também chamando atenção. *“Al cuadro podría darse ese nombre si no se llamase ya Guernica”*. Ou seja, o nome desse quadro é?

[ALO 14] Guernica.

[PESQ] Justamente o título do texto.

[ALA 06] E por que Guernica?

[PESQ] Você vai já lembrar. *“La historia de Guernica”*. *“La pequeña ciudad Gernika está situada cerca del mar”*. Perto do mar, gente. *“El veintiséis de abril de mil novecientos treinta y siete, fue bombardeada...”*

[ALO 43] *Fue bombardeada.*

[PESQ] Leia, ALO 43.

[ALO 43] Não sei ler direito não.

[PESQ] Leia, não tenha vergonha não.

[ALA 44] Ele tava lendo bem direitinho, tia.

[PESQ] Pois, leia aí.

[ALO 43] Fiquei nervoso agora.

[PESQ] Pois, vamos lá. Deixa eu seguir aqui. *“Fue bombardeada desde media tarde hasta entrada la noche.”* Ou seja, gente começou o bombardeio, assim de tarde e fui até o começo da noite ela sendo bombardeada nesse dia. E olha só, esse período de mil novecentos e trinta e sete é o período que é chamado na Espanha de Franquismo, porque lá quem governava era um ditador. Um ditador chamado Francisco Franco e ele foi muito cruel, ele fazia mal pras pessoas, ele não dava liberdade pras pessoas, de elas terem voz, de elas dizerem o que elas pensavam, de elas protestarem. Certo, era um período de ditadura e as pessoas eram mortas. Muita gente morreu nesse período. E o nível de maldade dele era estilo Hitler. E tanto que ele se associou com o Hitler e promoveu esse bombardeio. Vamos continuar aqui a leitura. Vamos continuar aqui a leitura. *“En oleadas”...* Como se fosse ondas. *“los aviones recién fabricadas y lo más moderno que podía ofrecer la técnica bélica antes de estallar la segunda Guerra Mundial arrojaron su carga: bombas incendiarias y bombas explosivas de hasta quinientos kilos de peso.”* Imagina a bomba com quinhentos quilos de peso.

[ALO 43] Vixe, ia acabar com todo mundo.

[PESQ] Imagina. *“Se probaron aviones de combate. Bombardeo de espacios densamente habitados en riguroso estreno mundial. Aquel día, un lunes...”* Ou seja, era um dia de segunda-feira. *“era día de mercado”*. Porque nessa época segunda-feira era o dia em que as pessoas iam pra feira fazer compras, comprar fruta, verdura mais barata.

[ALO 43] É tipo a feira da fruta aqui do Henrique Jorge.

[PESQ] Pronto é tipo a feira do Henrique Jorge. Durante a feira, tem muita ou pouca gente?

[ALA 44] Muita.

[PESQ] Pronto, pois foi num dia de segunda-feira com muita de gente que aconteceu esse bombardeio.

[ALO 43] Ai, num vou mais para feira não.

[PESQ] Humm... Ficou com medo. [Rs] *“Un lunes era día de mercado y el centro de la ciudad estaba especialmente concurrido, tras los primeros trallazos”*.

[ALO 14] Que é isso?

[PESQ] *Trallazos* é ataque. *“Caos y desbandada. Cuando apenas habían acabado de arrojar la carga de bombas, los tripulantes de los aviones acribillaron con ráfagas de metrallera”*. O que é isso?

[ALO 43] Metralhadora.

[PESQ] Imagina só a situação. *“A los que huían”*. Aos que fugiam.

[ALO 14] Eles atiraram?

- [PESQ] Era bomba e era metralhadora também. Foi um bombardeio, gente. Muita gente morreu.
- [ALO 43] Mil, seiscentos e cinquenta e quatro.
- [PESQ] *“De los cerca de siete mil habitantes de Gernika, tras el ataque habían muerto mil seiscientos cincuenta y cuatro y ochocientos ochenta y nueve fueron heridos”*
- [ALA 06] Eita. É muita gente.
- [PESQ] Gente, o que vocês acham desses números? De sete mil pessoas...
- [ALA 44] Duas mil pessoas, quase duas mil pessoas.
- [PESQ] Gente, é uma porcentagem alta de gente que morreu nessa... nesse dia, né.
- [ALO 14] Tia, foram os alemães, foi?
- [PESQ] *“Responsable del ataque terrorista fue la Región Cóndor alemana, una unidad de élite.”*
- [ALO 43] Por isso, que eles ganharam do Brasil de sete a zero. [Rs]
- [PESQ] Ou seja, o grupo do Hitler que se juntou com o Franco para manter a ditadura. Essa ditadura, gente, veio terminar em mil novecentos e setenta e seis. Depois que o Franco morreu, a ditadura começou a enfraquecer. Imaginem de trinta e nove até setenta e seis.
- [ALO 43] Vixe, é muito ano.
- [PESQ] Isso foi a ditadura. Durante todo esse período, as pessoas não podiam protestar, as pessoas ganhavam pouco salário, salários muito baixos, as pessoas não podiam manifestar o que elas pensavam.
- [ALO 14] Isso foi na Espanha?
- [PESQ] E o que foi que aconteceu no Brasil. Vocês lembram da nossa ditadura? Nossa ditadura começou em mil novecentos e sessenta e quatro. Ou seja, nesse período, pós segunda Guerra Mundial, muitos países em períodos ditatoriais. E o Brasil teve em sessenta e quatro.
- [ALO 14] E foi até quando?
- [PESQ] Foi até oitenta e cinco.
- [ALO 43] Vish, cumpade.
- [ALA 06] Oitenta e seis, não. E foi até quando, tia?
- [PESQ] Até oitenta e cinco. De sessenta e quatro até oitenta e cinco.
- [ALO 14] Eu num tinha nem nascido.
- [ALO 24] E o que foi que aconteceu?
- [PESQ] No Brasil, houve um processo de redemocratização. É tanto que a Constituição do Brasil, ela foi feita e foi criada em mil novecentos e oitenta e oito, porque antes o que era que tinha? Atos Institucionais, muita gente que protestou, a própria Dilma. A Dilma foi perseguida.
- [ALO 43] Ela foi torturada, num foi?
- [PESQ] Foi torturada na época da ditadura.
- [ALA 06] Foi a Dilma sofreu.
- [PESQ] Ela sofreu muito.
- [ALO 43] Ela era comunista.
- [PESQ] Ela era chamada de comunista. Quem não era a favor do governo eles chamavam de comunista. Pra quê?
- [ALO 43] Para torturar e matar.
- [ALA 06] Mas como era que ela não era a favor do governo, tia?
- [ALO 24] Por que eles matavam comunistas?
- [PESQ] Eles diziam que os comunistas eram contra o governo, matavam criancinhas, eram contra a família, iam tomar o dinheiro do povo... Eles faziam, assim, uma lavagem cerebral nas pessoas.
- [ALO 24] E porque é errado matar um desordenado?
- [PESQ] Você acha certo matar uma pessoa, porque ela tá dizendo o que ela pensa?
- [ALO 24] Sei não, tô só perguntando.
- [PESQ] E eu trago a reflexão pra vocês?
- [ALA 06] Agora a gente vive numa democracia, né, tia. A gente pode falar com as pessoas.
- [PESQ] Gente, nesse período de ditadura, assim livros em que a gente tivesse reflexões, tipo como a aula que a gente teve ontem, num período de ditadura não ia acontecer isso. Se fosse no período de ditadura, eu já tava ou morta ou presa apanhando numa hora dessa. E muita gente, nesse período, foi perseguido, foi morto, pessoas que até hoje nem apareceram os corpos.
- [ALO 14] A senhora tava ensinando, mas os alunos também iam morrer?
- [PESQ] Nossos alunos, se os alunos se manifestassem contra o governo também seriam punidos. Homem, mulher, criança...
- [ALO 14] Mas só a senhora que ia morrer, né, que tava ensinando?
- [PESQ] É, eu seria a primeira aí da fila.
- [ALO 14] Ainda bem.
- [PESQ] Menino, tu tá dizendo isso comigo mesmo? [Rs]
- [ALO 14] Fiquei com medo. [Rs]

[ALO 43] Vai todo mundo te pegar lá fora. [Rs]

[PESQ] Vamos continuar o texto.

[ALO 24] Professora, se voltasse a ditadura aqui no Brasil, a senhora acha que ia resolver?

[PESQ] Gente, a violência, a questão de não ter direitos, não ter direito de se manifestar...

[ALO 24] É, tinha que aceitar e pronto, né, professora.

[ALA 06] Mas não teve tantas mortes? Teve, tia, em outros países?

[PESQ] Teve muitas mortes. Tem povo que até hoje é procurado.

[ALA 06] Esse povo deve ter uns sessenta anos, né? Dessa época pra cá. As pessoas têm sessenta anos, é?

[PESQ] É, de sessenta e quatro, né. No final da década de setenta já foi amenizando, abrindo mais. Já foi começando as manifestações pelo processo de redemocratização. Até setenta e nove, oitenta, foi muita perseguição. E a Dilma é um exemplo disso. Foi perseguida, foi torturada. E tantos artistas que tiveram que sair do país, porque não podiam cantar uma música. Se tivesse cantando uma música, o Chico Buarque, se tivesse cantando uma música contra o governo, aí já era banido, perseguido.

[ALA 44] Era tudo censurado, né, professora.

[PESQ] Censura da televisão, do jornal. Foi um período muito complicado e que a Espanha passou também, e se vocês forem fazer uma pesquisa, né, vários países da América Latina passaram por isso. Fica aí uma dica pra vocês pesquisarem os países que já passam por ditadura. Vamos voltar aqui ó. *“Pero no fue el odio a los alemanes ni la aversión contra el golpista general Franco, ni tampoco su manifiesta toma de partido a favor de la amenazada República: fue el espanto del pintor Picasso lo que se transformó en cuadro”*. Aqui ele tá explicando.

[ALA 44] Agora a gente entende mais a imagem.

[PESQ] Isso. Agora vocês compreendem mais a imagem? A partir do texto?

[ALA 44] Sim.

[PESQ] *“No señaló enemigo alguno.”* O Picasso, ele não marcou nenhum inimigo, mas ele quis demonstrar o sofrimento que ele sentiu diante daquela situação.

[ALO 14] O Picasso era espanhol?

[PESQ] Era espanhol também.

[PESQ] Imagina se acontece uma coisa dessa no Brasil, você vai manifestar de alguma forma. O Pablo Picasso manifestou através da pintura, da arte. O Picasso, ele é representante de um movimento artístico chamado de Cubismo. Essa é uma das principais obras do Cubismo. E o Cubismo, ele tem como característica as formas geométricas. Vocês falaram aqui que a forma é meio torta, uma é aqui e a outra é bem aculá. Então, o Cubismo tem essa característica entre aspas essa deformação.

[ALA 15] Por isso, que o quadro é daquele jeito.

[PESQ] Isso.

[ALO 14] Tipo assim, na guerra, tem essa deformação, morte.

[PESQ] Isso. Imagine as pessoas mortas, vocês acham que ficaram tudo ajeitadinhas?

[ALO 43] Não.

[PESQ] Como é que elas ficaram?

[ALO 14] Deformadas.

[ALO 24] Desfiguradas.

[PESQ] Destroçadas, irreconhecíveis.

[ALA 06] Como é que enterravam elas, professora? Todas juntas é?

[PESQ] Olha só, pela quantidade, mil e seiscentos e cinquenta e quatro, gente não dava pra ser separado.

[ALO 43] Ei, professora! Poucas pessoas davam pra enterrar o corpo inteiro.

[PESQ] Não, depende né. Se elas forem muito agredidas, né. Tem alguns casos que a gente encontra a cabeça num canto o braço no outro, Infelizmente, depende do nível de agressividade.

[ALO 43] Nesse bombardeamento, é difícil encontrar uma pessoa de corpo inteiro?

[PESQ] É. Porque foi muita violência, foi bomba, foi metralhadora.

[ALO 14] Tipo assim: todo mundo da cidade ficou ferido ou só uma parte da cidade que foi bombardeada?

[PESQ] Foi assim: a cidade tava muito povoada, porque era mercado. Acontecia muito naquela época, de uma pessoa por exemplo: você mora, vamos supor, você mora em Maracanaú, mas você sabe que vai ter uma grande feira, promoção aqui em Fortaleza. Aí, você vem, porque você sabe que aqui é mais barato, então você sabe qual é o dia e o horário que é mais barato. Então, às vezes, você sai do cantinho que você tá pra fazer uma compra naquele lugar. Então, imagine essa situação. Então, não eram só os habitantes de Gernika, mas pessoas que iam fazer uma compra e iam visitar um padrinho.

[ALO 14] Assim, tia, ó. Todo mundo da cidade foi ferido ou escapou gente assim?

[PESQ] Teve gente que escapou.

[ALA 06] Foi a parte mais cheia.

[PESQ] Foi a parte mais bombardeada. Só feridos foram oitocentos e oitenta e nove e só feridos foram mil seiscentos e cinquenta e quatro. Aí, olha só: *“En la compleja composición no se encuentra – ni aunque sea*

oculto – ni un solo símbolo fascista, ni tampoco referencia alguna a los autores alemanes. Únicamente las víctimas se convirtieron en objetivo del pintor. A su dolor, a su horror, a su alarido, les dio impresión por medio del arte para que el mundo viera y oyera. Pero el mundo no vio ni oyó”. Olha só, essa última frase é muito interessante à sua dor, ao seu horror, ao seu grito lhe deu a expressão por meio da arte para que o mundo visse e ouvisse o que tinha acontecido em Gernika. Mas ele coloca no finalzinho, mas o mundo não... PSIU... Depois vocês brigam... Mas o mundo não viu nem ouviu. Olha só o mundo não viu nem ouviu, por quê? Vocês acham que num período de ditadura esse quadro ia ficar lá?

[ALO 43] Acho que não.

[PESQ] Esse quadro passou anos nos Estados Unidos, num museu. Só depois da década de oitenta é que voltou pra Espanha. Quando já tinha acabado a ditadura é que o quadro voltou. Então, isso é uma demonstração de ditadura também.

[ALO 43] Se ele tivesse lá, ele tinha morrido.

[PESQ] Na época que ele pintou isso, ele não tava na Espanha, ele tava na França.

[ALO 43] Ele tinha morrido com certeza.

[PESQ] Os militares poderiam destruir o quadro.

[ALO 14] Ei, tia. Quando ele pintou isso aqui, já tava na ditadura lá?

[PESQ] Tava.

[ALO 14] Ele foi simhora pra num morrer então, né?

[PESQ] Não, eu não tenho como lhe afirmar sobre a vida do Picasso, mas fica a dica pra vocês pesquisarem um pouco mais sobre a vida do Pablo Picasso.

[ALO 24] Como é o nome dele?

[PESQ] Pablo Picasso.

[ALO 24] Os ataques terroristas tipo é muito difícil ou é frequentemente?

[PESQ] Aí, fica também para curiosidade de vocês de pesquisarem a respeito. Vocês investigarem, pesquisarem. A gente aprende muito mais quando a gente entra na rede social, na internet e vai pesquisando, lendo jornal, lendo revista, Então, ir pesquisando...

[ALO 43] O que foi que ele perguntou?

[PESQ] Sobre os ataques terroristas em Bruxelas.

[ALO 43] Cruel foi o assalto que teve em São Paulo. Que assaltaram a empresa do carro forte. Botaram foi a polícia pra voltar.

[ALA 06] Passaram quase umas duas horas atirando, atirando, atirando... Tenho certeza que se eu fosse policial, eu num ia querer ir pra lá não.

[ALO 24] Onde foi isso mesmo?

[ALO 43] Em São Paulo.

[PESQ] Gente, agora depois da leitura do texto escrito, como é que a gente pode interpretar a imagem? *¿Después de leer el texto, qué podemos decir sobre la imagen?*

[ALO 43] Essa parte do texto é mais fácil do que essa.

[PESQ] Mas só que essa pequena parte da página noventa e quatro ela serve mais pra descrever a imagem. E já da parte, da página noventa e cinco fala todo o contexto que surgiu essa obra, qual foi o momento histórico, o que foi que motivou o pintor a escrever isso. Quando vocês viram essa imagem, vocês imaginaram que tinha todo esse contexto por trás?

[ALO 43] Não.

[ALO 14] Imaginava que era uma coisa ruim, né.

[PESQ] Uma das hipóteses que vocês levantaram estava correta. O cinza ser tristeza, morte. Coisas do passado. Então, a partir da leitura, vocês... O que foi que aconteceu a partir da leitura?

[ALA 02] Compreenderam melhor.

[PESQ] Compreenderam melhor. Que mais?

[ALO 14] Identificar as imagens e o que elas queriam mostrar.

[PESQ] Ficou melhor de compreender a imagem?

[ALO 14] Ficou.

[PESQ] No caso de hoje, gente. Vocês acham que vocês compreenderam mais facilmente a imagem ou o texto?

[ALO 43] O texto.

[PESQ] Por quê?

[ALA 12] A imagem não faz a gente ver tudo o que aconteceu. Tava tudo no texto, só algumas coisas, né, que estavam na imagem. Em relação ao autor da obra tem a ver com o texto, mas o conteúdo tá mais no texto.

[PES] Isso. As obras de arte são importantes que vocês percebam isso. Obras de arte têm um contexto. Você tem que ver o que foi que motivou o autor a pintar aquilo, qual foi a intenção dele, certo. E agora como vocês interpretam criticamente essa imagem, depois de lido o texto? *¿Cuál sería la evaluación crítica de ustedes em relación a la imagen?*

[ALO 14] Botaram a bomba e a cidade voou longe.

[PESQ] Que mais?

[ALO 14] O pessoal pedindo a Deus o fim da guerra.

[PESQ] Eso.

[ALO 14] Vou deixar aqui pro colega, só eu. [Rs]

[PESQ] Depois de ler o texto escrito, vocês sentem algo diferente em relação à essa imagem?

[ALO 14] Curiosidade pra saber mais da história.

[ALA 06] E também eu descobri porque essa foto é bem estranha.

[ALO 43] É coisa de doido.

[ALO 14] E esses animais?

[ALO 43] Se as pessoas foram bombardeadas, imagina aí os animais.

[ALO 14] E esse touro aqui, tem chifre só aqui é?

[ALO 43] É a orelha, má.

[PESQ] O que você acha?

[ALO 14] Foi um tiro que colocou o chifre dele bem aqui.

[PESQ] Mas é característica do Cubismo, essa deformidade né.

[ALO 14] E essa lâmpada aqui é o sol, é?

[PESQ] O que você acha? Imagina um bombardeio, o que pode causar... Gente, só pra gente concluir, sobre esse contexto histórico do Franquismo existe um filme que não vai dar pra gente passar aqui, chamado *La lengua de las mariposas*, que vocês podem assistir depois em casa. Bem, gente só pra terminar a nossa aula, vamos fazer a nossa avaliação da aula de hoje com o questionário pós-aula, certo.

Oitava aula

Data: 28/03/2016 (de 16h – 16h50min)

[PESQ] Buenas tardes. Página cento e trinta e dois.

[ALA 06] Posso ler?

[PESQ] Pode, mas vamos primeiro analisar a imagem. Depois a gente faz a leitura do texto escrito. Página cento e trinta e dois. *Página ciento treinta y dos. ¿Listos?* Pronto. Bora lá começar.

[ALA 06] Ai que catanga desse livro!

[PESQ] *Vamos a empezar por la imagen. El análisis de la imagen.* A gente sempre vai começando pela imagem, analisando a imagem e criando hipóteses. A partir dessa imagem. A gente vai... depois que a gente analisar a imagem é que a gente vai para o texto escrito. Mas só lembrando a imagem é como se fosse um texto com palavras, uma imagem diz muito. É só vocês se lembrarem das aulas anteriores o quanto a gente leu, a gente interpretou através das imagens. Então, vamos pensar e imaginar que essa imagem é um texto, então ela requer atenção, requerendo vários critérios para analisá-la. Vamos lá começar. Aqui, gente, primeiramente, o que que vocês sentem quando vocês olham pra essa imagem?

[ALA 29] O homem tá indo embora.

[ALO 43] Mudança.

[PES] O homem tá indo embora?

[ALA 29] É.

[ALO 22] Ei, tia! Eu vou aqui com o ALO 24, viu.

[ALA 03] Ele tá saindo do trabalho.

[ALA 29] Ele tá triste. Mentiroso. Ele tá triste.

[ALA 44] Ele tá tipo tirando... Eu acho que ele tá tipo tirando alguma coisa que ele não gosto.

[ALA 06] Parece uma carta, né, escrita a mão.

[PESQ] Parece uma carta?

[ALA 29] Parece que ele tá no meio do deserto.

[ALA 10] Parece que ele tá no meio de um...

[PESQ] No meio de quê?

[ALA 10] Não. Num, como se tivesse assim... O passado dele, como o pessoal disse que parece que é rabisco.

[PESQ] Parece que é rabisco?

[ALA 44] Parece um desenho.

[PESQ] Certo. Eu quero ouvir vocês.

[ALA 10] Parece um elefante.

[PESQ] Aqui vocês estão dizendo o que tem na imagem, mas o que vocês sentem?

[ALA 10] Ele tá... é...

[ALA 44] Eu acho que é tristeza.

[PESQ] Vocês sentem tristeza?

[ALA 29] Eu sinto tristeza.

[ALA 10] Eu acho assim... num sei...

[ALA 06] Parece uma carta. Eu já li no texto. [Rs] [CP]
 [ALO 43] Eu acho é uma carta mesmo. E tá o texto. [CP]
 [ALA 10] Professora... [CP]
 [ALA 27] Aqui tem até as letras
 [ALO 43] Ele tá expressando um sentimento de indiferença.
 [ALA 27] Um sentimento de tristeza.
 [ALO 01] Passa um ar de solidão.
 [PESQ] Passa solidão. Passa tristeza. Vocês sentem mais alguma coisa em relação à essa imagem?
 [ALA 44] Não demonstra beleza, eu acho que a pessoa quis mostrar tanta beleza, tanta...
 [ALA 06] É feio.
 [ALA 44] Ele não quis retratar esse assunto. Eu acho que é isso.
 [PESQ] Certo. Oh, gente. Quem criou essa imagem tá bem aqui no quadro bem pequenininho ó... É Janusz Kapusta. Ele é um artista da Polônia. Ele é um artista polonês. Mas vamos continuar aqui. E alguém aqui de vocês se identifica com essa imagem? ; Alguem de identifica con esta imagen?
 [ALA 44] Depende se a pessoa estiver triste, se mudando vai se identificar.
 [PESQ] Mas hoje alguém se identifica com essa imagem ou não? Não? ; *Cómo ustedes reaccionarían se vieran solamente la imagen en un museo, en la pared, en la casa de alguien?* Se vocês tivessem na casa de alguém ou num museu, como é que vocês reagiriam diante dessa imagem?
 [ALA 29] Eu choraria. [Rs]
 [ALA 10] Eu acho que é muito triste, eu ficaria com vontade de ir embora.
 [PESQ] É um tipo de reação, alguém mais reagiria de alguma forma?
 [ALO 43] Sofrência.
 [ALA 29] Ele acabou o namoro dele e ele ficou com vontade de ir embora.
 [PESQ] Terminou o namoro, aí ele tá indo embora? Que mais?
 [ALA 29] Acho que é símbolo da música do Pablo.
 [ALO 43] Estou indo embora agora. [CANT]
 [PESQ] A música do Pablo. Que interessante! Eu não tinha parado pra imaginar que era só sofrência, era! Diga querida, o que é que você acha? [CP]
 [ALA 10] É pintor é? Eu acho que ele pode ter exposto o sentimento dele de levar é... pra fora todas as lembranças.
 [ALO 43] Ele tá muito sério.
 [PESQ] Certo. Aqui. ; *Qué se pasa en la imagen?* O que está acontecendo na imagem?
 [ALA 29] Ele tá indo embora.
 [PESQ] Somente isso ou tem mais alguma coisa?
 [ALO 43] Essa imagem é desespero.
 [ALA 29] Eu acho que ele tá sentindo um vazio. Sentindo um vazio.
 [ALA 44] Mas ele tá levando só o que é importante pra ele, as coisas...
 [ALA 29] Foi só buscar um violão e o cachorro
 [ALA 10] Um violão e um cachorro. [Rs] Ela entendeu que essa mala, essa mala representa lembrança que ele quer levar, é por isso que ele tá desse jeito sei lá... Num sei tá um pouco difícil.
 [PESQ] ; *Y cómo es el escenario?* Como é o cenário?
 [ALA 29] De solidão.
 [ALA 44] Desprezo.
 [ALA 10] O que é o cenário?
 [PESQ] É o ambiente.
 [ALA 10] Ah, eu imaginei que ele tá...
 [ALA 44] Dentro das cartas de solidão. Pode ser...
 [PESQ] Ele tá dentro de uma carta?
 [ALA 10] Ele tá dentro do pensamento dele.
 [ALA 29] É, são os pensamentos dele.
 [PESQ] Mas e esse lugar, qual seria esse?
 [ALA 29] Deserto do Saara.
 [ALA 10] Deserto do Saara, essa é boa! [Rs] À procura de um grande amor...
 [PESQ] Qual o outro lugar?
 [ALA 03] Como se ele tivesse perdido dentro de um livro de literatura.
 [ALA 01] Como se ele tivesse fugido.
 [ALA 06] Pode ser a casa dele.
 [ALA 44] Ou perdido nos seus pensamentos, né.
 [ALA 29] Ele é morto.

[ALA 10] Ele foi levando os seus pensamentos embora. Dá pra ver que tipo ele tá com a cabeça um pouco baixa, né.

[PESQ] Ele tá com a cabeça baixa? E esse rosto dele assim? Assim, que que cês acham?

[ALO 43] Ele tá sem rosto.

[ALA 10] Aqui ele é...

[ALA 29] Ele não está expressando sentimentos.

[PESQ] Esse personagem não está expressando sentimentos?

[ALA 29] É porque vai depender da sua idéia.

[ALA 10] Não tá com fisionomia, mas pelo que tá parecendo...

[ALA 29] Você faz o repertório, você pensa o que você quiser.

[ALA 10] É como ela disse, ele não quis expressar sentimentos pela fisionomia, mas pela paisagem que tem em torno dele.

[PESQ] Pelo conjunto, pelo todo. E essa imagem pra vocês é real, é simbólica, é abstrata?

[ALA 10] Abstrata.

[PESQ] Por quê?

[ALA 12] Professora, eu olhei sem óculos, porque o livro tava fechado, aí eu olhei pro dele e vi um homem andando sobre as ondas. É porque eu tava sem óculos, mulher.

[ALA 10] Não, parece não.

*A ALA 10 que também usa óculos, retirou seus óculos para tentar ver a imagem como a ALA 12.

[ALA 12] Não, mulher. Mas o livro dele tá bem assim, aí sabe, né, sem óculos, né.

[PESQ] É, aí, é outra visão uma visão mais embaçada, né.

[ALA 10] Sim, tia. O que é abstrato?

[PESQ] Abstrato é, por exemplo, quando você vê vários riscos sem forma definida é abstrato, que você vai criar o sentido a partir daquelas linhas, formas.

[ALA 12] Ele tá como se tivesse com duas malas. Ele não tem rosto, só tem corpo.

[PES] Uma imagem real ou naturalística, gente, é quando tem uma fotografia. Quando você bate a foto de uma pessoa é uma imagem real. Agora, o que não é uma fotografia, aí já tá passível de ser abstrata ou simbólica ou sensorial. E aí, na opinião de vocês?

[ALA 10] Tia, mesmo que não fosse, eu entendo alguma coisa.

[ALA 27] Abstrata.

[ALA 29] Abstrata.

[ALA 44] Abstrata.

[ALA 10] Olha, tia. Aqui são palavras...

[PESQ] É como se fosse, não dá bem pra identificar, né. Quem seria essa pessoa? ¿*Quién es este personaje?*

[ALA 44] Um homem.

[PESQ] É um homem mesmo. Ele é algum tipo de homem específico?

[ALA 03] Executivo, bem parecido.

[PESQ] Executivo, bem parecido, que mais?

[ALA 02] Pode ser o leitor.

[ALA 03] O autor.

[ALA 10] Ô tia! Eu acho que assim... pode até não fazer muito sentido, mas a gente não é aparência, classe social, mas todo mundo tem recordações boas e ruins.

[PESQ] Legal a sua interpretação. Independente de classe social, todo mundo traz recordações, suas histórias. Certo. Então, aqui ele não é uma pessoa específica? É isso?

[ALA 10] É.

[ALA 44] Eu acho que... não sei...

[ALA 10] Tia, ele pode representar bem as pessoas que têm a mente bagunçada.

[PESQ] Que tem a mente bagunçada?

[ALA 44] Mas, às vezes, um sentimento, pode deixar a gente assim um pouco bagunçado.

[PESQ] Isso. Também. ¿*Y cómo podemos describir este personaje?*

[ALA 10] Ele tá magro, cabisbaixo sem saber pra onde ir.

[ALA 44] Sem sentido.

[ALO 43] Tá solitário.

[PESQ] E o que vocês acham de ele não ter boca, olho, nariz?

[ALO 43] Ele tá muito sério.

[ALA 44] Eu acho que autor fez isso pra chamar amais atenção.

[PESQ] Pra chamar a atenção? Pra chamar atenção de quê?

[ALA 44] Esse sentimento de sofrência, sei lá...

[ALA 29] Eu acho que essa imagem... ela desperta algo nas pessoas que tipo as pessoas já sentiram, tipo se ela for uma pessoa alegre ela vai estabelecer alegria e vai ver completamente distorcido do que a a gente está vendo.

Vai depender do estado que a pessoa está. Se for uma pessoa triste, nesse baixo astral, ela vai pensar ó ele tá indo embora, ele tá sentindo um vazio. Se for uma pessoa alegre, é tipo assim: ah, ele tá indo viajar.

[PESQ] Então, gente. É importante perceber que essa dimensão afetiva interfere na leitura de uma imagem. Diga o seu ponto de vista.

[ALA 27] Eu acho que é tipo pra não mostrar sentimento.

[ALA 06] É que tipo assim se ele tivesse uma cara, a gente ia saber se ele tá sorrindo.

[PESQ] E você acha que qual intuito ele não quis expressar sentimentos?

[ALA 12] Oi.

Durante quase um minuto ninguém respondeu.

[ALA 29] Pra despertar a curiosidade nas pessoas.

[PESQ] Pra despertar a curiosidade nas pessoas. Certo!

[ALA 10] Vocês lembram que, nas aulas anteriores, a gente falou da questão do olhar do personagem representado quando tá direcionado pra gente cria vínculo com o leitor.

[ALO 43] Eu vou traduzir, quando a senhora tiver lendo o texto. Eu falei desde a aula passada.

[PESQ] Ah, legal! Vai ler o texto... E aí, gente. Então, se ele não tem olho, como é que fica a questão do vínculo com o leitor?

[ALA 12] Não tem nenhum, já que ele não tá direcionada pra gente.

[ALA 32] Nem olho, ele tem, né.

[PESQ] O vínculo do personagem representado pode ser por um braço, uma perna, não somente os olhos.

[ALA 32] Não, tia. Ele num tem é de jeito nenhum.

[ALA 10] É assim a paisagem cria vínculo com a gente, o personagem não. Eu acho que é... o texto da carta.

[PESQ] E aí, cria ou não cria vínculo? O que vocês acham?

[ALO 43] Cria.

[PESQ] Cria vínculo mesmo não tendo olhar pro leitor?

[ALO 43] Cria.

[ALA 44] Não cria.

[ALA 10] Cria, acho que não é só um olhar fixo que vai criar vínculo.

[ALA 44] Foi o que a senhora disse, ele pode tá com um braço, uma perna. O rosto dele tá...

[ALA 12] O rosto dele tá olhando pro nada.

[PESQ] Vocês acham que o rosto dele está voltado pra vocês leitores. O rosto dele tá direcionado pra vocês leitores?

[ALA 44] Eu acho que sim.

[ALA 12] Eu acho que não... eu tô sem óculos.

[PESQ] Bota os óculos ALA 12.

[ALA 12] Ele num tá meio de lado, né.

[ALA 44] Não, ele tá de frente. O que ele tá levando é que tá numa direção assim de lado. Mas ele tá de frente.

[ALO 43] É que teus olhos tão atravessados. [Rs] Tá de frente, má.

[ALA 44] O negócio que tá de lado é o que ele tá levando.

[ALA 10] Mulher, isso é coisa de ótica.

[ALO 43] Ele tá indo pra Redenção.

[PESQ] Oh, vamos prestar atenção. Quando o personagem representado não está olhando pra gente leitor, ele fica como item...

[ALA 44] De contemplação.

[PESQ] De contemplação. Lembra? Aqui vocês acham que ele tá criando vínculo ou que ele se coloca como um objeto de contemplação pra vocês.

[ALA 29] Objeto de contemplação.

[ALO 43] Fiquei com dúvida.

[PESQ] Lancei outra sementinha da dúvida pra vocês?

[ALA 44] Pois é.

[ALA 32] Objeto de contemplação. Eu tô sendo objeto de contemplação ou tu olhando muito pra mim...

A ALA 32 estava discutindo com o ALO 37.

[ALO 37] Ai, tô ficando nervoso.

[ALA 44] É porque ela deu outra dúvida. [CP]

[PESQ] PSIU... Se você tem uma revista com uma atriz famosa, vamos supor, uma propaganda um anúncio publicitário passando esmalte assim na mão. Ela não tá olhando pra você. Ela não tá olhando pra você, mas ela tá passando esmalte assim na mão. Nessa situação, ela tá como um item de contemplação pra você comprar o conceito de beleza, o conceito do esmalte bonito. É item de contemplação pra você olhar, analisar e criar um conceito a partir daquela imagem. Quando ela está olhando pra você diretamente, tá criando um elo mesmo que imaginário com o leitor.

[ALO 43] Igual àquela propaganda do Maíke P.

[ALA 44] Maike B, num é nem Meiki Bi.

*O produto de maquiagem é “Make B” da marca de cosméticos e perfumaria Boticário.

[ALO 43] Tu quer que eu saiba. Ora eu num sou nem mulher.

[PESQ] O que importa é que é propaganda de cosmético do Boticário e tal. A gente entendeu.

[ALA 32] Nós entendemos a sua intenção.

[PESQ] Vamos voltar pra imagem. E olha só. E qual a relação... a gente já viu... deixa eu ver aqui e as cores dessa imagem? O que essas cores dizem pra vocês?

[ALA 32] Nada.

[ALA 29] Neutro.

[ALA 44] Fechado. Cor estável.

[ALO 43] Amarelada.

[ALA 10] É uma cor meio fechada, mas as bagagens são mais abertas.

[ALA 29] Cor de mingau.

[ALO 01] São cores depressivas.

[ALO 43] Essas cores tão tão.

[PESQ] Vocês falaram rapidamente sobre essas linhas. Essas linhazinhas que formam as imagens.

[ALA 10] São rabiscos.

[PESQ] Alguma coisa mais que vocês vêem?

[ALA 44] Palavras escritas.

[ALA 29] Letra de médico.

[ALO 43] Isso é um garrancho.

[ALA 10] Isso deve ser alguma coisa de obra literária, formas inesperadas.

[PESQ] Essas formas da imagem, o que vocês acham? Essas linhas, essas formas, o que vocês acham desses elementos que compõem a imagem? Tem algum destaque nessa imagem?

[ALA 29] Só as malas que são gigantescas.

[ALO 43] A face dele.

[PESQ] Como é a face?

[ALA 10] Não tem.

[PESQ] Ele não vê.

[ALA 10] É uma face inexistente.

[ALO 43] Ele tem face, só não tem olho.

[PESQ] Se a gente pudesse analisar criticamente essa imagem? O que poderíamos falar dessa imagem? PSIU...

Qual seria a análise crítica dessa imagem? Existe alguma questão social que vocês observam?

[ALA 29] A questão social é que ele tá lá em Brasília e tá roubando o dinheiro dentro dessa mala.

[ALO 43] Ele tá fugindo da operação Lava-Jato.

[ALA 29] Ele é amigo do Lula.

[PESQ] Ele é amigo do Lula?

[ALA 29] É. Tem muito dinheiro dentro dessas malas.

[ALO 43] Não, eu acho que ele é rico mesmo.

[ALA 10] Que roupa.

[ALO 43] Por causa da roupa.

[PESQ] Ele tá com roupa de rico, na opinião de vocês. É isso?

[ALA 29] Porque se fosse pobre ia usar uma blusa da Pena, um chapéu de veludo e kenner.

[ALA 10] Ei, tia. Eu acho que ele é uma pessoa rica e ele tá levando as coisas melhores, toda a bagagem dele: conhecimentos, pensamentos.

[PESQ] Então, nessa bagagem pode ter conhecimentos, pensamentos?

[ALA 10] Professora, a gente pode ver ó que as mesmas linhas que tão formando aqui dentro são as mesmas que estão na mala. Possa ser que ele tenha tirada as coisas que tenham melhor proveito pra ele e ter guardado aqui na mala.

[ALA 12] Nessas malas pode ter tanto coisas boas quanto ruins, porque num tem uma coisa que você passe e tananan apague, sempre vai coisa boa e ruim de cada coisa que você passou na vida.

[PESQ] Esse é o sentido da bagagem, né. Legal! Pois agora, gente vamos aqui. Mas eu gostei da interpretação de vocês. Agora vamos ler o texto escrito.

[ALO 43] ÔPA! Já tô preparado.

[ALA 06] Eu também ajudo a ler.

[PESQ] Inicialmente, vamos ver o título “*La belleza, el arte, la literatura*”

[ALO 43] A beleza, a arte e a literatura.

[PESQ] Qual a relação desse título com a imagem?

[ALO 43] A beleza dele, a arte e a literatura [Rs]

[ALA 29] A beleza da literatura por meio de várias palavras como se fossem livros e pensamentos.

- [ALO 43] A ALA 29 representou a nossa turma. É nós!
- [PESQ] E aqui é uma obra artística, é um quadro. Então, é uma obra de arte. Vamos aqui... Eu já ouvi vários voluntários.
- [ALO 43] Eu falei primeiro, tia. A ALA 44 quer também.
- [ALA 10] Olha, tia. Já tem duas, mas a senhora pode escolher outra pessoa.
- [PESQ] Vamos começar aqui.
- [ALO 43] Ela falou na aula passada, ela não tem mais crédito.
- [ALA 10] Professora, eu posso ler em português.
- [PESQ] Pode começar?
- [ALO 43] Tô pronto. [Rs]
- [PESQ] Bora lá, leia.
- [ALA 10] As necessidades humanas não se limitam ao consumo de coisas úteis: somos também consumidores de beleza. Precisamos desfrutar, por exemplo, de paisagens bonitas, de rostos belos. É belo é?
- [PESQ] Isso.
- [ALA 10] São belezas naturais, mas junto com a beleza natural, há também objetos belos criados por homens. Chamamos a arte de produção de obras belas, utilizando materiais diversos: cores...
- [ALO 43] Mármore, Pergunta que eu te ensino doida [Rs]
- [ALA 10] Mármore, sons e linguagem. A produção da vida, a criatura antes inexistente: A Vênus de Milo.
- [PESQ] A *Venus de Milo* é uma estátua da Grécia Antiga. É uma estátua bem antiga da época da Grécia.
- [ALA 10] E esse *escorial*?
- [PESQ] *El Escorial* é um mosteiro bem grande. Tá lá na Espanha.
- [ALA 10] As meninas.
- [PESQ] *Las meninas* é um quadro do Diogo Velazquez. Foi de mil seiscentos e cinquenta e seis. É uma pintura bem conhecida, já caiu até em várias provas e retrata mulheres desse período de mil e seiscentos, da rotina delas, né.
- [ALA 10] A nona sinfonia.
- [PESQ] *La novena sinfonia* que é a nona nota sinfônica do Beethoven. Já ouviram falar do Beethoven?
- [ALO 43] Eu já.
- [PESQ] Pois é. O Beethoven, ele criou essa nona nota sinfônica que, na época, ela representou assim a liberdade. Foi assim um símbolo da liberdade. E *El Quijote* que é uma das maiores obras da literatura espanhola. Dom Quixote é *Don Quijote de la Mancha* e foi feita nos anos de mil e quinhentos. É uma obra bem antiga, mas que retrata uma história de cavaleiros. É muito linda a história e é do Miguel de Cervantes. É uma das principais obras da literatura espanhola.
- [ALA 10] Por isso, chamamos de criação artística as atividades que dão origem as obras artísticas. E uma das manifestações de tal atividade que ...
- [PESQ] A criação.
- [ALO 43] Criação literária.
- [ALA 10] A criação literária.
- [PESQ] Isso. Aí continue.
- [ALO 43] Eu vou deixar tu continuar. Vou ser só o corretor agora. [Rs]
- [PESQ] Ah, tá. Pois termine. [Rs]
- [ALA 10] É *en* ou é *o*, tia?
- [PESQ] É em efeito.
- [ALA 10] Em efeito de material que o homem tem mais humano...
- [PESQ] Mais a mão, mais próximo.
- [ALA 10] Para criar beleza é a linguagem.
- [ALO 43] A linguagem.
- [ALA 10] A linguagem como bem sabemos satisfaz ante toda a nossa necessidade de comunicação. Mas, insistimos isso nos basta.
- [PESQ] Isso NÃO nos basta.
- [ALO 43] Precisamos também de beleza. Por isso existe a literatura.
- [ALA 10] Precisamos também de beleza. Por isso existe a literatura.
- [PESQ] E o que é que ele tá tentando dizer?
- [ALA 10] Como assim? Oh... precisamos também... precisamos também de beleza. Só que na imagem não tem beleza.
- [PESQ] Mas olha só...
- [ALO 43] Olha a elegância do cara.
- [ALA 44] Eu acho que não é isso que ele quer tratar, que é uma beleza. Nós achamos que nós conseguimos. Não. Quando vê a imagem a gente... Não, não consigo me expressar [Rs] É assim quando a gente vê uma imagem, a

gente chega à beleza que a gente acha que tem. Ele não vai retratar uma beleza que como nós colocamos tipo perfeição e tal. Não, ele quis colocar uma beleza que quando você vê, você acha a beleza que você quer achar.

[ALA 10] Ele quis retratar outro tipo de beleza aqui, a beleza da linguagem, a beleza dos materiais, pra gente não ficar preso só na beleza da fisionomia do personagem. Quando você vê um ator bonito, você vai focar em quê?

[ALA 44] No ator.

[ALA 10] Você não vai interpretar o que tá por fora, ele quer que a gente veja outras coisas: que há outro tipo de beleza que a gente não observa no nosso dia a dia.

[PESQ] E, na literatura, a gente pode ver isso. Por meio das palavras, a gente pode ver uma beleza que a gente, às vezes, não tem contato no nosso dia a dia.

[ALA 10] Tia, posso recitar um poema?

[PESQ] Pode.

[ALA 44] É.

[ALA 12] É que nem você tá lendo um livro e você não lê a personagem na capa do livro. E aí tu vai relatando o que cada poeta, enquanto você fica lendo, assim, diretamente com o livro a imaginação aí, você nem sabe o que fez.

[ALA 29] É tipo assim quando tem só o livro e não tem o filme. Aí quando lança o filme, você fica assim “ai, isso é do jeito que eu imaginei”, do jeito que tava na minha cabeça.

[PESQ] Legal! Cê pensaram em que livro aí e em que filme?

[ALA 10] Cinquenta tons de cinza.

[PESQ] EU SABIA VOCÊS IAM DIZER ISSO! [Rs] Não me surpreendo! [CP]

[ALA 29] Eu pensei em “Uma cor mais quente”, ô... [Rs] Não, eu pensei na “A guerra das estrelas”, que tem uma partezinha que compara a Yve Grace com a Natalie Portman, assim como se fosse uma vingança, só que não tem nada a ver. Porque eu imaginei a Yve Grace de cabelo grande, branca e assim tipo o oposto do que ela era no filme, entendeu? Ela não parece com a Natalie Portman da Vingança. É totalmente o oposto. Quando você vê ela no filme, você fala “ah, não foi do jeito que eu imaginei, mas AH”. AH!

[ALA 44] Às vezes, a gente se surpreende, porque às vezes eles entendem de outra forma... [CP]

[PESQ] Aqui, você queria falar, então diga... PSIU... Gente, vamos ouvir, depois vocês conversam.

[ALA 03] As cores fazem a gente pensar que ele tá triste, mas não tá retratando nada, não tem nada no rosto, não tem como a gente dizer que ele tá triste ou tá feliz. E todo mundo tava dizendo que ele tava triste, mas não tem como, ah...

[PESQ] Então, você acha que essa imagem é mais uma neutralidade? É isso? Pelo fato dele não ter rosto, ele fica neutro? Nem tá alegre nem tá triste? É isso?

[ALA 03] É isso.

[PESQ] Legal. Esse é o caminho. Vamos continuar. Quem é? Vão brigar pra ler ou não? [Rs]

[ALO 43] É toda BICHONA!

[ALA 10] Então, eu vou continuar a ler.

[PESQ] Pois, vamos.

[ALA 10] Uma obra literária posse...

[PESQ] *Posee*, possui.

[ALA 10] Possui sempre um conteúdo que...

[PESQ] Que diz...

[ALA 10] Que diz e uma forma...

[ALO 43] Uma forma como diz.

[PESQ] Isso, é o conteúdo que... é o que fala o texto, né. E a forma é como isso é dito, utilizando a linguagem de uma maneira determinada. Por exemplo, se você pega um livro, que tem falas, que tem uma estrutura de drama, de teatro, ela vai ter uma certa dinâmica. Se você vai prum livro que tem poesia, ela tem outra dinâmica. E se você pega um texto que é uma narração, uma descrição em prosa, ela também vai ter outra dinâmica. Então, às vezes você pode pegar, às vezes, a mesma história, mas em formatos diferentes da literatura, você vai ter outra configuração. Como a gente viu aqui o Dom Quixote, tem um cearense que agora não me vem o nome dele, mas que fez o Dom Quixote em estrutura de cordel. É muito interessante.

[ALA 44] É o Clécio?

[PESQ] Não.

[ALA 10] Aquele que passou na Fátima Bernardes?

[PESQ] Não, não. É um cearense que fez o Dom Quixote todo em cordel. É porque agora, exatamente eu não tô conseguindo me lembrar do nome dele. Mas, é muito interessante. Eu li a obra original, li a obra resumidinha, menor, e li a obra em cordel. É incrível como ficou divertido, como ficou bonito, ficou diferente. Ganhou outro sentido, porque o cordel é mais próximo da nossa realidade. Ele trouxe uma obra de foi de mil e quinhentos e tarará e trouxe pros dias de hoje num formato de cordel e ficou uma coisa diferente. Ficou bonito. E até bom pra vocês conhecerem a história do Dom Quixote, mas com essa linguagem em português em cordel com o nosso

cearensês, nossa linguagem mesmo, bem próxima da nossa realidade. Então, é mais ou menos isso que o autor tá querendo dizer, do conteúdo e da forma. Pode continuar, ALA 10.

[ALA 10] Isto ocorre em todas as mensagens (em uma conversação, por exemplo, ou em uma carta). Mas o peculiar da mensagem literária, da obra é que, nela forma ou conteúdo.

[PESQ] Nela, forma E conteúdo.

[ALA 10] Forma e conteúdo são solidários, não se pode separar.

[PESQ] Aí, o que a gente pode dizer disso aqui “forma e conteúdo” são solidários e não podem se separar?

[ALA 44] Um preciso do outro.

[PESQ] Isso. Um precisa do outro. A forma precisa do conteúdo e o conteúdo vai precisar da forma. A forma e o conteúdo vai formar a obra de arte, a literatura. Como a gente viu nessa imagem aqui, que esse autor teve uma determinada intenção, ele buscou essa maneira de construir, talvez se ele colocasse uma pessoa “normal” com um rosto bem detalhado, talvez não causasse tanta curiosidade como causou pra vocês. “Ai, tá triste.” Ou ele tá alegre? Ou, como algumas pessoas disseram, vai depender de quem tá olhando a imagem.

[ALA 10] Quer que eu diga uma coisa: a minha opinião mudou.

[PESQ] Hum... A gente vai já já ver essas mudanças. Continue.

[ALO 43] Quer dizer isso.

[ALA 10] Isso ocorre.

[PESQ] Não.

[ALA 10] Quer dizer caminhando, não.

[PESQ] Quer dizer que... que se mudamos. *Cambiamos* é mudamos.

[ALA 10] Que mudamos a forma (o modo de dizer as coisas). As coisas de uma obra, *aunque...*

[PESQ] Ainda que...

[ALA 10] Ainda que se mantenha o conteúdo, resultará profundamente alterada, alterada, será outra obra ou ficará destruída. Isto nos ocorre.

[PESQ] Isto NÃO ocorre

[ALA 10] Isto não ocorre em uma conversação ou uma carta: podemos nos expressar de modo diferente para decidir...

[PESQ] Para dizer...

[ALA 10] Pra dizer, desculpa [Rs] para dizer o mesmo e a mensagem segue sendo válida. Convém...

[ALO 43] Reter...

[PESQ] Reter...

[ALA 10] Reter a ideia de que a obra literária, forma e conteúdo são tão inseparáveis como a cara e a cruz de uma moeda.

[PESQ] O que é isso aqui “*la cara y la cruz de una moneda*”?

[ALO 43] É a cara e a coroa.

[PESQ] É a cara e a coroa. Isso. *O el haz y el envés de una hoja*. Ou seja, frente e verso de uma...

[ALA 10] Folha.

[PESQ] De uma folha. E aí, o que a gente pode entender agora de forma e conteúdo? E como é que a gente pode fazer essa forma e conteúdo com a imagem agora?

[ALA 10] Tia, ele quis expressar mais sobre a literatura, né, que, às vezes, a gente, como eu falei, a gente tá ligado mais em outras belezas, belezas da fisionomia, do corpo. E aqui ele quis retratar a beleza da literatura, não precisas expor uma pessoa bonita com detalhe pra ser bonito.

[PESQ] Certo. Mas alguma interpretação da relação da imagem com o texto?

Ninguém respondeu.

[PESQ] Como é que a gente pode analisar essa imagem agora com esse olhar de beleza, arte e literatura? Aqui é uma obra de arte.

[ALA 10] Ah, agora. Eu acho que ele tá carregando os livros preferidos dele.

[PESQ] Agora, ele tá trazendo os livros? E aí, alguém mais mudou de ideia sobre a imagem.

[ALA 12] Agora, eu sei que eu estava CORRETA. [Rs]

[ALA 10] Ele tá feliz, só que a gente não sabe pra onde ele vai, porque a mala tá prum lado e ele tá aqui pra frente.

[PESQ] E agora, vocês interagem com essa imagem ou não?

[ALO 43] Não, eu não.

[PESQ] Mudou o ponto de vista de vocês em relação à imagem?

[ALA 44] Muito. A gente achava que ele tava triste, mas num era nada disso. O texto... Eu não lembro porque que ele tá triste. Eu entendi, só que eu me perdi um pouco.

[ALO 43] Mentira. [Rs]

[ALA 44] Mas acho que se ele tivesse colocado tantas coisas na imagem, acabaria não dando o resultado que ele gostaria. Porque, dessa forma, ele pôde fazer com que a pessoa ficasse curiosa pra saber o que a imagem diz, se

tivesse botado outra coisa, talvez a pessoa nem tivesse ficado tão curiosa quanto assim com essa imagem assim desse jeito.

[PESQ] Então, o que vocês acham da obra literária. Quando vocês começam a ler um livro, como é esse início de um livro?

[ALA 10] Depende...

[PESQ] No início de um livro a gente tem todas as informações?

[ALA 10] Não, mas você vê o título e logo no começo você vê se é bom ou não é, porque é o nome da obra, aí vê se lê o resto, né.

[PESQ] Vocês já sabem de toda a história, logo no início?

[ALA 10] Não.

[ALO 01] Não.

[PESQ] Vocês já sabem do final?

[ALA 44] Não.

[ALA 10] Então, você fica...

[ALA 12] Mas tem possibilidade da gente lê o final logo. [Rs]

[ALO 43] Tipo o livro de matemática.

[ALA 12] Eu abro o livro assim bem no meio. Eu olho assim, bacana, aí eu vou lá pro final bacana.

[PESQ] Ah, quer dizer que pula algumas páginas pra ver logo o resultado o desfecho.

[ALO 43] Isso é mais no livro de matemática que lá trás tem os resultados dos cálculos.

[ALA 10] Ah, se nosso livro fosse assim era bom demais.

[ALA 12] Eu abro no meio pra ver se era bom.

[ALA 10] E voltar tudo de novo.

[PESQ] Mas vocês concordam que assim como essa obra de arte, um livro de literatura, se você leu um livro de literatura... aqui a maioria tem dezesseis, dezessete anos... Vocês acham que vocês vão ler no mesmo nível que vocês irão ler daqui uns dez anos? A leitura é a mesma?

[ALO 43] NÃO.

[ALA 10] Eu acho que sim, porque o livro é o mesmo, mas a interpretação é diferente.

[ALA 44] Porque muitas coisas você acabou não entendendo, mas com uma segunda leitura, você vai entendendo muito mais que na primeira.

[PESQ] E na imagem, a gente pode fazer isso?

[ALA 44] Pode, pode sim.

[PESQ] Essa imagem que vocês estão vendo hoje, vocês acham que daqui a algum tempo, vocês vão ter a mesma interpretação?

[ALO 43] Não.

[ALA 10] Imagina assim que daqui a algum tempo a gente vai ter algumas experiências que a gente não teve e pode... se identificar com essa imagem.

[ALO 43] Rapaz, a gente tá trabalhando uma imagem. Que é isso?

[PESQ] Pronto, gente. Só pra gente finalizar, gostei da discussão, né. Vamos aqui só pra gente finalizar. *¿Cuál recurso ayudó más en la comprensión de este texto como un todo? ¿La imagen o el texto escrito?*

[ALO 43] O texto.

[PESQ] O texto escrito ajudou mais vocês a entenderem?

[ALO 43] O segredo tá no texto.

[ALA 10] Nesse caso aqui, o texto ajudou mais. Por causa que a gente teve é... uma interpretação totalmente diferente, que quando a gente lê o texto a gente vê que o que o autor quis passar pra gente não foi é... o que a gente tava falando, era outra coisa. Que era sobre a arte e a literatura.

[PESQ] Então, vocês vêem que a imagem se relaciona com o texto escrito. Existe essa relação?

[ALA 44] Existe. Um enriquece o outro.

[PESQ] Isso. Um vai enriquecer o sentido do outro.

[ALA 10] Eu acho que se tivesse só o texto, você entenderia também, porque o texto, ele, não tá assim é... muito interligado com a imagem. Mas, assim, não acho que tá bom, porque ele fala do contexto geral, oh, às vezes não se limita a coisas úteis, somos consumidores de beleza. Ele não tá falando só do contexto, ele tá falando como um todo.

[PESQ] Mas aqui quando ele fala do consumo de coisas úteis e também o consumo de beleza, ele se refere não somente à beleza estética, um rosto bonito, mas também a beleza de uma obra de arte, a beleza de uma obra literária, a beleza de um monumento, Quando você faz uma viagem e você quer tirar uma foto daquele lugar pra registrar, pra guardar aquele momento...

[ALA 03] A imagem não mostra essa beleza que é vendida na televisão.

[ALA 10] Eu acho que esse texto aqui, se fosse colocada outra obra de arte, seria o contexto, tirando algumas coisas, mas seria o mesmo contexto, porque esse aqui tá falando das obras de arte. Não são assim todas. Que, às

vezes, a gente vê uma obra de arte e tenta ver o que aquilo toca a gente, você vê e passa. Agora, você vê um ator assim bem bonito assim na capa de uma revista, você olha e cê pensa um bocado de coisa.

[PESQ] Então, vocês não têm muito costume de ver, assim, obras de arte, é isso?

[ALA 06] Eu não gosto, tia.

[ALA 10] É tem aquele quadro do num sei quê Picasso.

[ALA 44] Pablo Picasso.

[ALA 12] Tem um num sei quem lá na UNIFOR, que tem tipo uma jaula assim. O que que eu quero saber com uma jaula?

[ALA 10] Ah, tem um mosaico que forma um bicho. Interpretar aquela imagem ninguém consegue.

[ALA 06] Um com cara de espanto.

[PESQ] Mas essa visão é algo que vocês podem aperfeiçoar e adquirir. O primeiro passo qual é? PARAR, ANALISAR e REFLETIR sobre aquela imagem, não somente passar a vista. Mas parar e pensar qual foi a intenção do autor quando ele criou essa imagem. O que que eu sinto dentro dessa jaula, como vocês falaram? Essa jaula aqui bem no meio do salão, tem uma jaula... O que que eu sinto dentro dessa jaula?

[ALA 10] As coisas que nos aprisionam.

[PESQ] A dimensão afetiva, ela vai tá relacionada à dimensão crítica.

[ALA 06] É, tia, quando tem uma imagem como essa, uma jaula, mas quando tem vários rabiscos num tem nem como você imaginar algo.

[ALA 44] Professora, tem um filme que eu já vi, mas eu não sei dizer o nome do autor nem nada, mas era um quadro todo branco e um pingo de tinta verde. O que é aquilo dali?

[PESQ] Mas olha só o pingo de tinta verde pode ser o destaque, ele tá dando um destaque.

[ALA 10] Acho que eu sei, havia uma pedra verde no meio do caminho... [Rs]

[PESQ] Então, se tá tudo muito claro e tem um pontinho escuro, o destaque é naquele pontinho escuro.

[ALA 10] Eu dou uma interpretação já já pra isso, viu. A gente se paralisa e sai da Terra. [Rs]

[ALO 43] Aí, que eu dei valor. [Rs]

[ALA 10] Tipo assim eu tô com o quadro branco e só um pontinho no meio do quadro, porque, às vezes, a gente, apenas se paralisa numa coisa só, o nosso viver simboliza o quadro e a gente se paralisa só numa coisa só, entendeu? Fica lá parado, se auto... dizendo eu num consigo, eu num posso... Ou se, às vezes, mas o defeito não é os outros, é você mesmo que se auto, é... como eu posso dizer...

[ALA 12] Se autodenomina INCAPAZ. [Apl]

[ALO 43] Tu é doído, ó!

[PESQ] Uma outra pessoa já pode ter um outro ponto de vista em relação à esta obra, então é importante vocês perceberem isso que a obra de arte e a literatura têm essa flexibilidade, mas, ao mesmo tempo, ela vai te restringir. Como o Guernica na aula passada, né. Ah gente! Vocês tiveram um monte de idéias sobre aquela obra, mas se vocês conhecerem o contexto em que ela foi criada, aí vocês reduziram a interpretação direcionada pra aquele contexto, que ali tava relacionado ao contexto de guerra.

[ALO 43] De bombardeamento.

[ALA 44] Eu achei mais interessante a do Picasso. Queria que tivesse aqui a do Picasso.

[PESQ] Mas vocês estão de parabéns pelas interpretações. Eu acho que está sendo um momento muito rico tanto pra vocês quanto pra mim, certo. E a gente tá assim aguçando esse nosso olhar sobre as obras de arte, certo. E aí eu queria que agora vocês passassem essa folhinha e a gente fizesse a análise da aula, certo.

Nona aula

Data: 29/03/2016 (de 16h50min – 17h40min)

[PESQ] Sim, gente. Vamos lá começar. *¡Buenas tardes! ¿Cómo estoy hoy para ustedes?*

[ALO 22] Gatinha. [Rs]

[PESQ] *¿Les gustó este visual? ¿Sí?* Gostaram desse visual?

[ALA 06] Sim.

[PESQ] Essa roupa o que ela representa pra vocês?

[ALO 22] Sensualidade.

[PESQ] Sensualidade. Que mais? Só isso.

[ALO 22] Fifiu.

[ALO 14] Cultura.

[ALA 15] Cultura da América Latina.

[PESQ] Mais alguma coisa?

[ALO 24] México.

[ALA 15] Dança.

[ALO 14] Tango.

[PESQ] Orangotango?

[ALO 14] Não, tango.

[PESQ] Ah, tango. Mais alguma coisa? [CP]

[PESQ] Na realidade, essa é uma fantasia, um traje. Eu chamo de fantasia, porque não faz parte da nossa realidade, então esse é um traje típico das espanholas, certo. Do mesmo jeito que a gente tem os nossos trajes típicos de acordo com a região do Brasil, assim em Madrid, em Barcelona, em algumas regiões da Espanha. Esse é o traje típico de muitas mulheres.

[ALO 24] As mulheres andam assim normal?

[PESQ] Não, esse é um traje típico cultural, artístico. Tem um significado artístico-cultural na Espanha.

[ALO 14] Como a nossa roupa de forró.

[PESQ] Isso. É parecido. Como a gente tem as nossas festas juninas, tem toda uma caracterização. Lá eles também têm aspectos culturais. Nós hoje vamos aprender algumas questões culturais, que se passam na Espanha, na região da Cataluña, de Barcelona. Ou seja, nós vamos hoje trabalhar aspectos culturais. Então, eu peço a vocês que abram o livro na página sessenta e cinco. *Nosotros vamos a empezar por la evaluación de las imágenes*. A gente vai começar lendo as imagens das páginas sessenta e cinco e sessenta e seis. Eu quero que vocês analisem apenas as imagens nesse primeiro momento. Pra analisar e estudar as imagens. Estão vendo páginas sessenta e cinco e sessenta e seis? *¿Cómo se sienten ustedes delante la imagen?* [CP]

[ALA 32] Parece uma tourada.

[PESQ] Parece uma tourada. Que mais? Mas, o que vocês sentem? Eu quero saber os sentimentos? O que você sente ao ver essa imagem? PSIU...

[ALA 43] Uma tradição de outro lugar.

[PESQ] Isso, ALA 43. Mais alguma coisa? O que vocês sentem? Eu quero sentimentos.

[ALA 06] Chifre. [Rs]

[PESQ] Não, o que vocês estão vendo, mas o que vocês sentem?

[ALA 14] Sentimento de força.

[PESQ] Sentimento de força. Que mais?

[ALA 43] Coragem.

[ALA 15] Morte.

[ALA 39] Indiferença.

[ALA 14] Adrenalina.

[PESQ] Olha só, adrenalina numa tourada. Só podia ser ele, né. [Rs] Mais alguma coisa?

[ALA 28] Uma luta com o toureiro.

[PESQ] Certo. E nessa imagem. O que está acontecendo? *¿Qué se pasa en esta imagen?*

[ALA 02] Disputa. O homem quer dominar o touro.

[ALA 32] O touro morreu porque ele tá de preto.

[PESQ] O touro morreu porque ele tá de preto?

[ALO 19] O toureiro tá colorido, ele tá vivo.

[PESQ] O toureiro tá colorido e o touro tá preto. Certo. E essa roupa que eu tô, que que vocês acham dessas cores preto e vermelho?

[ALA 06] Sensual.

[ALO 14] Guarani de Sobral.

[PESQ] Sem ser time de futebol.

[ALA 44] Cores que chamam atenção.

[PESQ] Cores que chamam atenção. Que mais?

[ALA 27] O vermelho é... sensual.

[PESQ] Mas, o vermelho é só isso? Representa só a sensualidade?

[ALA 27] Chama atenção.

[ALA 09] Sangue.

[ALO 26] O touro não gosta de vermelho.

[PESQ] Será que é só o vermelho que o touro não gosta?

[ALA 06] Ah, tia o negócio que o toureiro usa pra espantar o touro é vermelho. [CP]

[PESQ] Nem sempre. Certo, então vocês já sabem alguma coisa de tourada. E onde é esse cenário aqui? Onde é que se passa essa situação?

[ALA 44] No México.

[ALA 12] Espanha.

[ALA 32] É tourada, tia.

[PESQ] Mais algum lugar?

[ALO 26] É o abate do boi.

[PESQ] O abate do boi? E esse abate do boi só acontece lá na Espanha?

[ALA 44] Não aqui no Brasil também acontece. [CP]

[ALA 24] Nas vaquejadas. [CP]

[ALA 06] Tia, ainda tem vaquejada? [CP]
[PESQ] Que eu saiba não tem mais.
[ALA 12] No Ceará, no interior acho que ainda tem.
[PESQ] No interior?
[ALO 43] No meu interior tem.
[PESQ] Qual é o seu interior?
[ALO 43] Em Redenção.
[ALA 06] É QUE É PERIGOSO, tia. É perigoso.
[PESQ] PSIU... [CP]
[ALA 06] É perigoso. Uns cara que eu conheci eles me contaram que é perigoso.
[PESQ] Mas é perigoso só pro homem? Só pra mulher?
[ALA 12] NÃO. É perigo também pra quem tá assistindo, na hora lá aquelas grade lá, o touro pode...
[PESQ] Aqui, gente vamos analisar agora... Nós já analisamos... Essa imagem, ela é real, é abstrata, é simbólica?
[ALA 32] É abstrata, tia.
[ALA 06] É abstrata.
[PESQ] Por que ela é abstrata?
[ALA 12] Eu me lembrei, fessora.
[ALA 32] Abstrato são coisas que têm riscos e coloridos.
[ALA 15] O que é real?
[PESQ] A imagem real é geralmente quando você tira uma foto, ou seja, é próxima da realidade. E aqui como é que a gente pode descrever os personagens? Nós temos aqui quantos personagens aqui? Quantos personagens nós temos?
[ALA 06] Tem dois. [FC]
[ALA 43] Tem dois. [FC] [CP]
[PESQ] Vocês estão com dúvida se são dois ou três personagens? É isso?
[ALA 06] É dois, tia.
[ALO 19] É... São três, professora, porque tem o boi com o chifre sangrando.
[PESQ] Vamos deixar, então, essa dúvida agora, quando a gente for ler o texto, aí vocês vão perceber que quantos são.
[ALO 24] Ei, tia. São três, porque um tem o chifre preto e o outro tem o chifre branco.
[PESQ] Mas vamos ver se é isso mesmo. Agora, gente, vamos descrever estes personagens. Como é que a gente pode descrever estes dois personagens, ou três como vocês colocaram? Quem são os personagens?
[ALA 44] O touro e o toureiro.
[PESQ] Como a gente pode descrevê-los? Como é que eles são?
[ALO 19] Um é colorido e o outro é escuro.
[ALA 32] Um é a morte e a outra é a novidade.
[PESQ] E essa questão aí do colorido e do não colorido? Traz algum significado pra vocês?
[ALA 44] É a morte.
[ALO 24] Um é o boi das trevas e o outro não é.
[PESQ] Um é o boi das trevas e o outro não é? Será que é isso mesmo? Esse colorido e esse não colorido o que é que quer dizer?
[ALO 19] É não, tia.
[ALA 44] Nesse negócio o boi acaba morrendo. [CP]
[PESQ] PSIU... Olha gente, vamos aqui ouvir o colega. Você pode falar de novo.
[ALO 14] Vou falar como se fosse o vilão o preto assim e o outro colorido não.
[PESQ] O boi é o vilão da história, por isso que ele tá de preto?
[ALA 03] É como se fosse a sombra do boi e o outro é quando a gente vai tomar banho e fica as gotinhas assim nas pontas...
[PESQ] Ah! É como se fosse a sombra do boi e o outro fosse o de verdade? Ah, interessante. Como é a posição deles, um em relação ao outro.
[ALO 26] Um tá de frente pro outro.
[PESQ] Mas tem um mais acima ou mais abaixo?
[ALO 26] Um tá de ataque e outro de defesa.
[PESQ] Um tá de ataque e o outro de defesa?
[ALO 26] É.
[PESQ] E qual é o que tá de ataque?
[ALO 26] O boi.
[PESQ] O boi tá de ataque? A gente pode dizer que o boi tá acima hierarquicamente da pessoa? Nessa imagem, ele estando acima do toureiro, isso repercute alguma coisa assim?
[ALO 24] Eles estão assim ó... Que um tá de frente pro outro.

- [PESQ] Nessa imagem, isso passa que um tá na frente do outro?
- [ALO 24] Que o touro tá de frente.
- [PESQ] O ângulo que existe entre um e outro? O que que passa pra vocês?
- [ALA 44] O boi tá querendo ir embora.
- [PESQ] O boi tá querendo ir embora?
- [ALA 28] O boi tá na posição de atacar, por isso tá assim... O toureiro tá só observando.
- [PESQ] Certo. E em relação a nós leitores, o que que a gente pode falar desse toureiro e desse touro? Vamos tentar lembrar... Quando o personagem está de frente olhando diretamente pra gente leitor, ele tá criando vínculo, quando ele olha de lado ou olha pra outro lado, ele serve de item de contemplação pra nós leitores/observadores. E aqui, qual seria o vínculo com a gente leitor/observador?
- [ALA 12] Ele é um ícone de contemplação, porque ele tá virado de costas pra gente, ele não tá criando nenhum tipo de vínculo com a gente.
- [PESQ] Isso. Ele não tá criando nenhum vínculo com a gente. Eles são apenas objeto de contemplação. Pra gente, olhar, analisar, admirar ou rejeitar. Ele tá ali pra que a gente observe. E aí, gente, as cores, nós já falamos. E existe algum destaque aqui em toda essa imagem tanto da página sessenta e cinco como da sessenta e seis? *¿Hay algún destaque en la imagen?*
- [ALA 12] A cor vermelha do sangue.
- [PESQ] O sangue é o destaque? Isso traz algum significado?
- [ALA 12] A cruz com o nome matador.
- [PESQ] Então são esses os destaques o sangue e a cruz?
- [ALA 44] A roupa.
- [ALO 22] A roupa e o matador.
- [PESQ] Por que vocês acham que a cruz e o sangue estão em destaque?
- [ALA 44] Tudo acabou levando à morte. Acabou levando à morte. Ou o touro ou o homem, ou os dois.
- [PESQ] Isso. Pela cruz e pelo sangue a gente acaba percebendo que um dos dois vai morrer. ALO 01, você falou das cores do toureiro? Por que você acha que destaca?
- [ALO 01] Não sei ao certo, mas acho que sei lá ele passa um destaque em comparação ao preto.
- [PESQ] Um destaque em comparação ao preto.
- [ALO 14] Cores quentes.
- [PESQ] Cores quentes, cores vivas, cores fortes. O vermelho também aqui, né.
- [ALA 44] O azul também, né.
- [PESQ] É o azul não é uma cor quente, né. [CP] PSIU... Gente, podemos fazer alguma crítica em relação a esta imagem? *¿Podemos hacer alguna crítica em relaciona esta imagen?* Só pela imagem, vocês conseguem fazer alguma crítica?
- [ALA 12] A imagem parece uma coisa...
- [ALA 44] Animais inocentes.
- [ALO 01] Perigo pros seres humanos, a morte dos animais.
- [ALO 24] A morte do ser humano, foi o homem que morreu.
- [PESQ] A morte do ser humano?
- [ALA 44] Mas ele morreu, porque ele procurou.
- [ALA 31] Quem matou num foi o homem não?
- [PESQ] Vamos já ver, né. Pelo texto a gente vai poder perceber isso. Pela imagem, somente pela imagem, quem foi que morreu?
- [ALA 44] O homem.
- [ALA 06] Eu acho que foi o touro.
- [ALA 03] O homem.
- [ALO 43] O matador.
- [ALA 12] Porque o touro tá com o chifre melado de sangue.
- [PESQ] Por que o touro tá com o chifre sujo de sangue, vocês acham que foi o touro? E quem acha que foi o touro que morreu?
- [ALA 12] A gente vai ver quando o nosso tradutor ALO 43 falar. [Rs]
- [ALO 43] Eu não.
- [ALA 12] Ai, ele faltou.
- [PESQ] *¿Cuáles son los mensajes que podemos sacar de esta imagen?* Quais as mensagens que a gente pode tirar dessa imagem?
- [ALO 20] Morte.
- [ALO 24] Cultura.
- [PESQ] Uma cultura de um país em que se fala espanhol. Um aspecto cultural, uma questão cultural. Que mais?
- [ALO 20] Ódio.

[PESQ] E o que que a gente pode criticar? Existe algum segmento social? Vocês acham que quem participa das touradas são pessoas ricas? São pessoas pobres? [CP]

[ALO 01] Todas as classes sociais.

[PESQ] Todas as classes sociais são afetadas? Não existe uma classes específica é isso ALO 01?

[ALA 44] Sim, mas tem mais casos de pessoas assim pobres.

[ALA 12] Depende se tipo acontecer aqui no Ceará, os patrocinadores, o pessoal da comunidade que se disponibiliza a ajudar.

[ALO 43] Tem pobre que é patrocinado pelos ricos.

[PESQ] Aqui as vaquejadas são pra pessoas mais pobres? É isso?

[ALO 43] Mas nem é isso, professora. [CP]

[ALA 12] Não, mas pro evento acontecer precisa em relação à prefeitura da cidade, o pessoal do comércio também que eles têm que arrumar tudo para acontecer o evento. [CP]

[ALA 06] EU ACHO QUE É SÓ PRA QUEM TEM CONDIÇÃO, porque a maioria desse pessoal é fazendeiro, na minha opinião. Os fazendeiros têm dinheiro.

[PESQ] Gente, quem vai realmente atuar como toureiro precisa de uma condiçãozinha financeira pra fazer um treinamento

[ALA 06] Tem que ter um touro. Tem que ter um touro bom também. [CP]

[PESQ] A roupa, o treinamento...

[ALO 22] Quem pratica é o pobre. [CP]

[ALO 43] É sim, quem é que vai se cortar no meio do mato. [CP]

[ALO 24] E num ajuda não. E num ganha dinheiro não pra se matar? [CP]

[ALA 12] Ele vai patrocinar o cara. [CP]

[ALO 24] Ele num ganha dinheiro não e se ele for morrer? [CP]

[PESQ] PSIU... Nas touradas, tem aquele touro que é mais valente, que ele não consegue perder em combate, ele tem o valor maior. Então, ele vai valer mais. Envolve muito dinheiro de qualquer maneira. É uma questão cultural, mas envolve dinheiro, patrocínio, quem vai trabalhar como toureiro tem que ficar praticando. Essa prática requer dinheiro. Então, são vários aspectos. Agora, vamos ler o texto. Agora, a gente vai pro texto escrito. O texto escrito. PSIU. O texto escrito é um poema. A gente já trabalhou com poema. PSIU... Gente, depois vocês conversam, mas esse poema. Ele é diferente. Vocês tão vendo que ele tem uns travessões aí. Esses travessões são as falas. São justamente as falas. Então, eu queria que três pessoas pra servir de voluntário, certo, que é no caso o touro conversando com o homem, que é o toureiro.

[ALO 22] Eu sou o boi.

[ALO 43] Ó!

[PESQ] Pronto. ALO 43, você pode ser o homem?

[ALO 43] Não, hoje eu num quero não.

[PESQ] Outra pessoa pode ser a voz do homem? Se não quiser esse personagem, não tem problema. Pode ser uma menina também.

[ALO 22] E eu sou *el toro*. [Rs]

[ALA 44] Eu vou ler.

[ALO 43] Ela quer ser o homem.

[PESQ] ALA 03, você vai ler qual dos dois?

[ALA 03] Como assim?

[ALO 43] Ela vai ler a parte do homem.

[PESQ] Você quer fazer o homem ou o narrador.

[ALA 43] Ah, o homem.

[ALA 12] Tu faz a narradora.

[ALO 22] O quê? Eu num vou ler mais não. Ah, num vou ler mais não. [CP]

[ALA 03] Tu vai. [CP]

[ALA 06] Ele é o touro, num são três pessoas. [CP]

[ALO 22] Eu sou é touro mesmo. [Rs] [CP]

[PESQ] Aí, você lê ou em português ou em espanhol. Se for em português, você já vai traduzindo. O touro, aí aqui o homem é a ALA 06 e a ALA 43 vai ser o narrador. Bora lá o homem.

[ALA 03] Eu sou o matador.

[ALO 22] Eu sou o touro. [Rs]

[ALA 03] Venho te matar.

[ALO 22] *Inténtalo, si puedes*. Eu num sei traduzir.

[PESQ] Então, tente se você pode. Ele disse: tente se você pode.

[ALO 22] AH.

[PESQ] *Inténtalo, si puedes* significa pois tente, se você pode, se você consegue.

[ALO 22] Ah.

[ALO 24] Repete, macho!

[ALO 22] Agora, é a menina, idiota.

[ALA 03] Como é isso?

[PESQ] *Me luciré contigo* é assim eu vou lutar...

[ALA 03] Eu vou lutar contigo.

[PESQ] E aqui, de novo.

[ALO 22] *Inténtalo, si puedes.*

[ALA 03] *Has sido, é noble é?*

[PESQ] É. Você tem sido noble...

[ALA 03] Noble em toda corrida.

[ALO 22] *Has toreado* [Rs] [CP]

[PESQ] *Has toreado bien hasta ahora...*

[ALO 22] Veremos.

[PESQ] Você tem participado de touradas? Tenho até agora. Vamos ver, Ele tá desafiando.

[ALA 03] Serás a minha glória desta tarde. Vamos.

[ALO 22] *He dicho que...*

[PESQ] Eu digo que nos veremos.

[ALA 03] Que diz isso?

[PESQ] *Oye el silencio de la plaza. Espera.* Escuta o silêncio da praça.

[ALO 22] Um silêncio de morte.

[PESQ] PSIU... Escuta o silêncio da praça. De novo.

[ALA 03] Escuta o silêncio da praça.

[ALO 22] Um silêncio de morte.

[PESQ] Certo.

[ALA 03] E morrerás entre as palmas...

[PESQ] E os lencinhos... eles ficam com os lencinhos abanando

[ALO 22] *¿Sabes tú, matador, si eso me gusta?*

[PESQ] Esse “*si eso me gusta*” significa “você sabe se eu gosto disso”.

[ALO 22] Tá bom, tia.

[ALA 03] *Peleando?*

[PESQ] Lutando.

[ALA 03] O touro morre lutando.

[ALO 22] *Y el matador...*

[PESQ] E o matador às vezes.

[ALA 03] Como disse?

[ALO 22] *Que el matador, a veces, también muere.*

[PESQ] Que o matador, às vezes, também morre.

[ALA 03] Silêncio. Vamos, touro! Não me fales.

[ALO 22] *El condenado a muerte puede hacerlo.*

[PESQ] Isso.

[ALA 03] A praça está impaciente.

[ALO 22] *Extiende el trapo.*

[PESQ] Estenda o pano, né. Pode continuar ALA 03.

[ALA 03] O que é *embistes*?

[PESQ] Esse *embiste* é vir com ímpeto, com garra. É vir com coragem. Você não me vem com coragem, tá desafiando.

[ALO 22] *Con una condición: quiero música. Pídela.* O que é “*pídela*”?

[PESQ] Peça uma.

[ALO 22] Ah.

[PESQ] *Ya comienzo, Ya comenzó.*

[ALA 03] Já começou. Não escutas? Pronto!

[PESQ] Arráncate. Já começou, não tá escutando. Vamos! Venha! Vai ALO 22.

[ALO 22] [Rs]

[PESQ] Que é isso? Não conheço. *Un pasodoble. El mío.*

[ALA 03] O que é isso?

[PESQ] É como se fosse um passo pra frente, assim, forte.

[ALO 22] *Tú eres mi matador.* Tá me tirando, é. [Rs]

[PESQ] Você é o meu matador. Como é o seu nome?

[ALA 03] Antonio Lucas, tar...

[PESQ] *Talabartero.*

[ALO 22] *Mi matador. Mi nombre es Poca pena.* [Rs] [Apl] [CP]
 [PESQ] Meu matador. Meu nome é pouca-pena. Olha só esse nome Pouca pena, né. *Ya lo sé.*
 [ALA 03] É... Vamos aqui.
 [PESQ] *Ya lo sé. ¡Pero vamos! ¡Aquí, toro!* Já sei. Mas, vamos touro. Ele tá chamando.
 [ALO 22] *Pienso una cosa, ¿sabes?* Ói, eu tô aprendendo. [Rs]
 [PESQ] *Dila, pronto. Ya el público protesta.*
 [ALO 22] *Si te enfadas, me callo. No la digo.*
 [PESQ] *Si te enfadas.* Olha só, se você está cansado, chateado, eu me calo. Não a diga. *El público no aguarda. Grita, ruge.* Pode continuar.
 [ALO 22] *El público qué sabe. Si grita, no me muevo.*
 [PESQ] O público que sabe. Se eu grito... Se o público grita, eu não me mexo.
 [ALA 03] *Deshonor?*
 [PESQ] *Deshonor* é falta de honra, é uma desonra.
 [ALO 22] *No me importa. Me llamo. Poca-pena.* [Rs]
 [ALA 03] Te...
 [PESQ] *Te echarán al corral por manso.*
 [ALA 03] Vão te chamar de manso?
 [PESQ] Vão te jogar no curral como manso. Um touro besta , manso.
 [ALO 22] *¿Manso yo? ¿Poca-pena? Bien me...* [Rs]
 [PESQ] Manso eu!
 [ALA 12] Ah, você verá!
 [ALA 44] *Hijo?*
 [PESQ] *Hijo* é filho.
 [ALA 12] Filho de uma mãe. [Rs] [CP]
 [PESQ] É aquele dizer popular da gente. Filho de uma...
 [ALA 12] Uma...
 [PESQ] É aquele mesmo. É aquele do português. Você sabe qual é... *Hijo de mala madre. ¡Toma! ¡Embiste!*
 [ALO 22] *¿Una patada a mí? Verás ahora.*
 [ALA 03] Touro covarde.
 [PESQ] Touro traícoeiro.
 [ALO 22] *Vas volando hasta el último tendido.*
 [PESQ] Vai voando até a última batalha. *Ya no tienes muleta.*
 [ALO 22] *Ya no tienes espada.*
 [ALA 12] Agora o narrador.
 [ALA 44] *Ya no tienes espada. Ya te tengo a mis pies, doblado, de rodillas. ¡Eh, matador, embiste! Eres el toro. Hazlo alegre y con arte.*
 [PESQ] Então, como é que fica: já não tem muleta, já não tem espada, já te tenho aos meus pés, curvado, de joelhos. O matador, venha, lute. *Eres el toro.* Você é o touro. Ele tá ali desafiando. Faça com alegria com arte. Que a tourada é algo cultural. É como se fosse gente uma obra de arte em movimento. Para a cultura deles, é algo assim artístico. *Como animal...*
 [ALA 44] *Como animal de casta y de los bravos. Un nuevo pasodoble. ¡Presidente! Baja el testuz, no embistas a las nubes. Pásame tus agujas a la altura del corazón. Quiero ceñirme tanto. Que toro y matador parezcan uno.*
 [PESQ] Aqui, uma nova marcha, baixa a testa e não fuja, não desista. Passa-me tuas agulhas à altura, com muito esforço, do coração. Quero rodear tanto que touro e matador parecem um só, por que eles ficam ali um rodando o outro. Então, não parece que é o matador ou o toureiro ou o touro, mas parecem que eles formam uma pessoa só. Eles ficam na arena um rodando o outro, girando em torno do outro como se fossem um só, em sincronia. Agora ALA 03 o homem, né.
 [ALA 03] *Um momento, um momento, Poca Pena.*
 [ALO 22] *No hay momento, perfílate.*
 [PESQ] Não tem momento, venho se perfíle.
 [ALA 44] Sou eu agora? *Vas a morir de mi misma muerte. Vas a sentir tu espada hasta la empuñadura.*
 [PESQ] PSIU...
 [ALA 44] *Vas a morder la arena sin puntilla. No es lo mismo ser toro que torero. ¡Qué gran faena! ¡Olé, grita la plaza! Vuelta al ruedo. ¡El delirio! Las orejas, las medias rosa.*
 [PESQ] *Rosa.*
 [ALA 44] *El corbatín granate.*
 [PESQ] *Traduciendo:* Vai morrer a mesma morte, vai sentir a sua espada até a empulhadura, vai morder a arena sem... sem força, vai cair na arena, no chão. Não é o mesmo ser o touro e o toureiro. É um grande feito, é um grande trabalho. *Olé*, grita a praça, os expectadores. Volta à roda com delírio, as orelhas, as meias rosa, a gravata com uma... como se fosse uma... pedra preciosa na gravata. *Y las luces del traje como premio.* As cores dos

trajes. Como o toureiro tem esse traje bem colorido. Como se ele fosse o rei daquele momento. *Cascabeles de plata y banderines, las mulillas te arrastran en redondo. Tu desnudo de sangre va escribiendo una rubrica roja por la arena. Aquí, traduciendo: cascavéis de prata e bandeiras, as bandeiras de arrastam em redondo. E o sangue cru vai escrevendo uma rubrica vermelha pelo chão da arena. ¡Más música, más música, más música! ¡Era el mejor torero que he matado!* Então, mais música. Era o melhor toureiro que eu matei. E aí quem foi que morreu?

[ALA 06] O toureiro.

[PESQ] O toureiro. Era isso que vocês achavam?

[ALO 43] Era.

[PESQ] Então, vocês acham que a imagem ajudou vocês a perceber esse desfecho da história?

[ALA 12] Muito, muito, tia.

[PES] Então, gente. É importante que, ao analisar a imagem, fazer essa leitura prévia da imagem, você descobre muita coisa do texto, só pela análise da imagem. A imagem diz muito. Quando nós temos o touro lá em cima e o toureiro em baixo, é como se, nesse momento, o toureiro estivesse acima hierarquicamente que o toureiro, porque nesse texto quem é que mata... é o touro. Então, o touro está acima do toureiro. Como se estivesse acima hierarquicamente dele. E quando vocês falaram da cruz vermelha indicando a morte, o sangue no chifre do touro indicando morte, indicando que quem ia morrer era o homem. Então, tudo isso faz sentido. E aqui, gente, quando o touro está falando, ao longo do poema, ele está sendo humanizado. Nesse poema, é como se a gente ouvisse, a gente escuta a voz do touro. A gente escuta o lado do toureiro e o lado do touro, como se fossem dois seres humanos. Aí agora vamos ler aqui rapidinho. Aqui só pra que a gente entenda melhor esse contexto da situação das touradas. Então, gente é assim que eles se vestem. São roupas bem coloridas, bem alegres, bem vivas.

[ALA 06] Ó, tia, é vermelho, ó!

[PESQ] Não, mas não é apenas vermelho. Existem rosa, azul e outras cores também. Então, aqui mostrando como uma coisa cultural, artística, folclórica, que fez parte e ainda faz parte em alguns países, né, não só da Espanha, como também em regiões da América Latina. PSIU... Então, *las toradas son también llamadas de corrida de toros y existen desde el siglo doce*. Ou seja, desde o século doze que já existiam as touradas, então é uma cultura muito antiga que começou em Portugal e na Espanha. Muy común también en sur de Francia y en algunos países de América Latina. Então, a gente não vai ter apenas na Espanha, no sul da França, a gente tem, em países da América Latina como México, a Colômbia, o Peru, a Venezuela, o Equador e a Costa Rica. Nós também temos essa cultura da tourada, porque esses países... PSIU... foram colonizados pela Espanha, então é natural incorporar alguns aspectos iguais do país colonizador e também algumas regiões da China e dos Estados Unidos. E aqui, nós temos a vaquejada que lembra um pouco, né, a tradição das touradas. E aqui, gente, fica o touro. O que que vocês acham dessa imagem? Essa imagem real. Lembra que eu falei da imagem real, abstrata, simbólica. Aquela cruz por exemplo é uma imagem simbólica. PSIU... Uma cruz, ela, simboliza uma morte, né. Então, a cruz tem esse significado, essa simbologia. E aqui, quando nós colocamos essa imagem, essa imagem é real de uma tourada. Como é que fica o touro, após a tourada. E deste é importante ressaltar...

[ALA 06] Qual o objetivo deles? É sempre matar o touro é?

[PESQ] É.

[ALA 06] Se matarem o touro eles ganham uma premiação?

[PESQ] Quem mata vai ganhar um prêmio. Quem mata vai ganhar um prêmio.

[ALA 06] Mas, se mais de um matar ou todos, todos vão ganhar o prêmio?

[PESQ] Não, em geral, fica... mas vamos ver um vídeo... porque aí vocês vão tirar essas dúvidas. Vamos aqui ó. Mas aqui vejam que ele recebe ó. GENTE, SILÊNCIO! Então, ele recebe vários golpes e vai sangrando e morrendo aos poucos, né, e desde...

[ALO 19] Recebe vários golpes por quê, professora? Recebe vários golpes por quê?

[PESQ] Gente, é como se fosse uma espada, assim, bem bem grande. E ele vai colocando aos poucos e são várias até que ele vai sangrar...

[ALO 19] E quando ele vai sangrando, ele vai...

[PESQ] Gente, a gente vai já já assistir a uma apresentação de uma tourada e vocês vão tirar essas dúvidas.

[ALA 06] Ei, tia. Tia, dá pra comer a carne depois que sangra o touro dá?

[PESQ] Não, gente. Ele não é pra ser comida, é item cultural, artístico.

[ALO 19] Mas num vai ficar nenhum churrasquim para ninguém não, é? [Rs]

[ALO 01] Mas o tamanho dessa espada é suficiente pra matar qualquer animal?

[PESQ] É bem grande essa espada, bem longa, cumprida. Gente, e é importante dizer que as touradas, desde dois mil e dez e dois mil e onze que a Catalunha e a Barcelona. Que na Catalunha e na Barcelona, não se pode mais ter touradas, é proibido. É proibido e por que que é proibido?

[ALO 43] Por causa da crueldade.

[PESQ] Por conta disso, olha só... o que que vocês acham dessa imagem?

[ALO 24] Forte.

[PESQ] *Movimientos sociales*.

[ALO 22] É cruel! É cruel!

[ALA 44] Eu achei bem interessante pra se colocar como seres humanos no lugar dos animais.

[PESQ] Seres humanos no lugar dos animais.

[ALA 44] Tia, eu acho isso errado, fessora, porque quando a gente não se coloca no lugar do animal ou de uma outra pessoa... a gente não tem como dizer, né... mas os coitados sofrem. Isso é horrível! [Com]

[PESQ] Vocês acham que existe somente as vaquejadas que envolvem morte e agressão aos animais aqui no Brasil?

[ALA 06] Na verdade, tem outros.

[ALO 24] Tem com cachorro. Tem outros animais.

[ALA 12] Cachorro. [FC]

[ALA 44] Cachorro. [FC]

[ALA 06] GALINHA, TAMBÉM TEM... Passou até na Record.

[ALO 24] Canário, tia.

[ALA 33] Cachorro também gato.

[ALO 22] De peixe.

[PESQ] De peixe também?

[ALO 22] É. [FC]

[ALO 24] É. [FC]

[PESQ] O que vocês acham dessas brigas que o pessoal faz com os animais?

[ALA 43] Ridículo. [Irrit]

[ALO 22] É só a malandragem.

[PESQ] Que que vocês acham dessa realidade de briga de galo, briga entre animais, ou do próprio homem com outro animal? Que que cês acham disso? Qual a opinião de vocês? [CP]

[ALA 33] Que é besteira!

[ALO 43] É proibido briga de galo.

[PESQ] É proibido briga de galo?

[ALA 06] Não era pra acontecer, tia.

[PESQ] Não era pra acontecer? E por que não deve acontecer?

[ALA 06] Pra parar de maltratar, sofrimento.

[ALA 44] Causa sofrimento. Ver os animais agonizando é horrível. [Com] [Irrit]

[PESQ] Violência. Então, gente, foram muitos movimentos sociais que existem até hoje. PSIU... Nos países que têm as touradas ainda, existem movimentos sociais de pessoas mostrando o quanto é violento agredir um animal, matá-lo. Matá-lo sem ser pra comer, matar pra se divertir, se divertir vendo a morte do animal.

[ALO 19] E aí é só mulher que tá protestando?

[PESQ] Não, tem homens também. E, no caso desse texto que nós lemos, nós vimos que o homem que morreu. Que que vocês acham disso de o homem morrer e não o touro?

[ALA 31] Eu acho ótimo, tia, porque eu prefiro ele do que o animal. [Com]

[ALA 44] Pra ele sentir como é ruim maltratar o touro.

[PESQ] E a relação entre o texto e a imagem? Que que cês acham da relação entre o texto escrito que nós lemos e as imagens?

[ALO 43] São compatíveis.

[ALA 12] Como é... [Rs]

[ALO 01] Professora, a relação é que... os dois batem no mesmo sentido.

[PESQ] Isso. Eles batem, coincidem, né. Vocês acham, então, que a imagem ajudou vocês a entenderem o texto?

[ALO 01] Sempre.

[PESQ] Então, gente, pra concluir a nossa aula, eu vou colocar aqui pra que vocês assistam uma tourada.

[ALA 12] Eu posso beber água, rapidinho, antes da senhora colocar, professora.

[ALO 43] Vai ter aquela folha de novo hoje não, vai?

[PESQ] Vai.

[ALA 32] Vai passando logo rapidinho!

[ALA 12] Ai, meu Deus, professora! [Com]

[ALO 24] Clássico!

[ALA 12] Olha como eles correm...

[ALA 31] Eu sou obrigada a ver isso? Posso sair?

[PESQ] Pode.

[ALO 43] Ele vai na direção do pano.

[ALO 22] Eu ia era sair correndo aí no mei.

*A ALA 12 cobre os olhos, a ALA 31 se retirou da sala para não assistir ao vídeo. Vários alunos colocam as mãos na boca como se estivessem espantados com o vídeo da tourada.

[ALA 02] Isso é um absurdo. [Com]

[ALO 24] É do youtube.

[ALO 19] Ele deu o rolé aí, ó.

[ALA 06] Tia... É errado o touro matar o cara que tá aí? Mas acontece?

Eu fiz um gesto para que ela esperasse para eu depois responder.

[ALA 12] Professora, mas matar logo ele para poder parar não ou tem que ver ele morrer de maltratamento ou só mata quando ele morre? Ai, meu Deus. [Com]

[ALO 24] A luta foi boa, não.

[ALA 44] Ai que coisa horrível! [Com]

[ALO 24] Ah, assim o cara morreu num foi... Ele num tá valendo nada.

[ALA 12] Eu não quero ver o touro morrendo. [Com]

[ALA 06] Num vai acabar isso não? Ele num vai cair não.

[ALO 19] Por que que esse touro num morre logo?

[ALA 12] Ai, touro mata ele... [Com]

[ALO 01] O que é esse olé?

[PESQ] Como se fosse um aplauso pela vitória.

Apenas o ALO 26 e o ALO 20 aplaudem ao término do vídeo. Outros alunos olham com indignação e rejeição esse aplauso.

[ALA 12] Tem um que solta os boi assim tudo doido, querendo matar e chifrando...

[PESQ] Oh, gente. Tem um filme que... PSIU... Tem um filme chamado “*Hable con ella*”, que é “Fale com ela”, que conta a história... PSIU... SILÊNCIO... *Después ustedes hablan*. Tem um filme que conta a história de algumas mulheres, são duas mulheres e uma delas é toureira. Existe mulher toureira e aí no filme acontece uma série de coisas que envolvem uma tourada. Então, quem tiver curiosidade de assistir depois “Fale com ela”. É um filme interessante, é o filme do Pedro Almodóvar, um filme espanhol, tem cenas bem fortes. Certo. Pra quem tiver curiosidade de ver e tal. Vou aproveitar para retomar a aula passada... eu falei do Cervantes, né, do Dom Quixote, e eu pesquisei o nome do autor que fez o Dom Quixote em cordel, que é um cearense. O nome dele é Klévisson Viana.

[ALA 12] Agora eu sei que eu não tava errada. Eu disse pra todo mundo...

[PESQ] Klévisson Viana é o cara que fez um cordel só com as aventuras do Dom Quixote, em português, bem ilustrado, em literatura de cordel. Só pra gente encerrar. O que que vocês trazem... PSIU... Gente, por favor, falta pouquinho, vamos concluir... Só pra gente fechar... O que vocês trazem de crítica em relação às touradas, só pra gente encerrar aqui.

[ALO 24] Não era pra existir.

[ALA 12] Pode ser cultural, mas num gostei não.

[ALO 24] Desnecessário.

[ALA 44] É uma violência que não tem necessidade.

[PESQ] É uma violência sem necessidade. Então, hoje vocês se colocariam contra ou a favor das touradas?

[ALA 12] Contra.

[ALA 44] Contra. Super-contra.

[ALA 06] TOTALMENTE CONTRA.

[ALO 19] Eu sou a favor. [Rs]

[ALA 32] Vai se aquietar, menino!

[PESQ] Vocês podem notar que as espadas vão ser colocadas várias, aos poucos, pra ele ir, aos poucos, morrendo, sangrando, ficando zozno de tantas voltas que ele dá. Ele é morto no cansaço. Ele vai morrendo e vai sangrando com o passar da luta. E existe sim casos de toureiro que morre como no... não vou contar muito desse filme, mas a toureira sofre um grave acidente devido a uma tourada...

[ALO 24] Já me toquei, ela morre no final.

[PESQ] Não sei... Vamos ver.

[ALA 12] Aquele pessoal que monta no touro

[PESQ] Pode sofrer um acidente, cair, ser atropelado, literalmente, atropelado pelo touro. Gente, um golpe de um chifre de um touro... Gente, pode ser fatal.

[ALA 12] Quem nem o bote... [Rs]

[ALO 43] Vixe, já tá com arrumação. [CP]

[ALO 24] Que mal lhe pergunte, o que foi que a sua roupa teve a ver com a aula toda?

[PESQ] A roupa. O que você acha da relação da roupa com o vídeo, com o texto?

[ALO 24] A cultura, né.

[PESQ] Ah!

[ALA 12] Aí garotinho! Urru! Inteligente!

[ALA 06] Eu vou botar no whatsapp, eu quero vir com essa roupa.

[PESQ] Ai, é, né. [Rs]

Décima aula

Data: 05/04/2016 (de 16h50min – 17h40min)

[PESQ] Vamos aqui terminar a nossa pesquisa né. Quem não trouxe o livro, pega aqui emprestado, tá, da biblioteca o livro e o dicionário.

[ALA 32] Pega o dicionário pra mim pega?

[PESQ] Apesar de que hoje, eu acho que vocês não vão precisar de dicionário. Mas quem quiser pode pegar aí. *Bueno, gente. Vamos a la página ciento cincuenta y três.*

[ALA 10] Ei, tia. Aquele negócio que a senhora compartilhou é verdade? Aquele negócio de LEPO. LEPO.

[PESQ] De curso de língua? É.

[ALA 10] Mas é gratuito ou é pago?

[PESQ] É pago, mas é só quarenta reais a taxa.

[ALA 10] Ah, é. Todo mês é?

[PESQ] Duas ou é três vezes no semestre, não sei bem. Vai dar certo.

[ALA 03] O negócio é vender pulseira também. É bom pra conseguir dinheiro.

[ALA 10] Tia, meu pai disse que paga.

[PESQ] Certo. Vamos começar, página cento e cinquenta e três. Bora lá. Bom, gente. Como a gente sempre começa olhando a imagem, vamos observar essa imagem da página cento e cinquenta e três.

[ALA 31] Ele é um escravo, tia.

[PESQ] Observa.

[ALA 32] Num é porque ele é negro que ele vai ter que ser escravo não.

[ALA 10] Mas olha a roupa dele.

[ALA 31] Mas ele é sim.

[PESQ] Hum. Eu adoro essa discussão inicial.

[ALA 18] Não. Ele é negro, é escravo.

[ALA 10] Não, ele é um marginal.

[ALA 31] Ele é um lavrador de café. Eu sei até o ano foi feita essa fotografia, foi em mil novecentos e trinta e quatro.

[ALA 03] Ai que linda!

[ALA 03] É porque tá escrito aí.

[PESQ] Isso.

[ALA 31] Foi até o Cândido Portinari que fez.

[ALA 10] Cândido Portinari. Arrasou garota!

[ALA 31] Eu vi bem aqui.

[PESQ] É. Isso é a legenda, que tá em baixo da imagem. Isso é um quadro muito famoso. Muito reconhecido esse quadro e é de um brasileiro, certo. Brasileiro, paulista né chamado Cândido Portinari e ele fez esse quadro. Assim, pelo Museu de Arte de São Paulo, o MASP, essa obra de arte foi feita em mil novecentos e trinta e nove, mas aqui no nosso livro vem datado como mil novecentos e trinta e quatro. Aí, vocês ficam aí nessa margem, nessa margem de erro, né, trinta quatro, trinta e nove.

[ALA 32] Só sei que tá bonito, tá bom.

[PESQ] Cês gostaram inicialmente?

[ALA 32] Eu gostei. Se eu tivesse dinheiro, eu comprava.

[ALA 10] Todo mundo se tivesse dinheiro comprava.

[PESQ] E por que vocês comprariam? Se vocês gostaram por que comprariam?

[ALA 18] Porque quando a pessoa vê essa imagem causa um impacto, uma reflexão. É como uma vez eu falei no curso, às vezes, a gente fala de direitos humanos e tal, e a gente acaba esquecendo que se a gente conquistou tudo que a gente tem hoje foi graças a essas pessoas. Eu acho que a gente não deve só venerar os Estados Unidos como uma potência mundial, mas sim os nossos antepassados. Eu acho que o quadro faz isso.

[PESQ] Nossos antepassados.

[ALA 18] É. E se a gente tem o que a gente tem hoje. Se a gente tem os bens, principalmente a liberdade é graças a eles, que se rebelaram, lutaram.

[ALA 31] Mas a gente nem tem tanta liberdade ainda.

[ALA 18] Pois é, mas mesmo assim, ainda tem muito negro que mesmo com essa liberdade que ele teve, meio que não aceitam o apoio, tudo que foi feito.

[ALA 31] Ai, tia. Eu sou doida pra ser morena tia. Eu dava tudo.

[ALA 32] Eu queria ser preta.

[ALA 31] Eu acho muito lindo.

[ALO 37] Oh, professora. Eu acho o seguinte: se não tiver mexendo comigo, fique na sua. Se uma pessoa vier comigo brigar por motivo besta.

[ALO 31] Aí, vai ser racista só porque ele brigou contigo?

- [ALA 32] Pois eu sou assim, não mexeu comigo, fica ótimo.
- [PESQ] E o que é o racismo afinal de contas?
- [ALA 18] O que é o racismo? É o preconceito contra a raça.
- [ALA 31] Contra a cor, tia.
- [ALO 37] Não aceitar a cor.
- [ALA 32] Não, aceitar a existência do outro no mundo. É um Hitler da vida.
- [ALA 18] Tia, eu acho isso besteira. Todo mundo tem sangue de negro. Meu amigo é... meu povo... por que é isso? [Irrit]
- [ALO 37] Por de baixo da pele é tudo do mesmo jeito.
- [ALA 32] Mas o avô é nego dos oi azul e outro amarelo.
- [ALA 18] A primeira coisa que você aprende em história é a questão que... [CP]
- [PESQ] PSIU...
- [ALA 18] Nós somos uma mistura. Aí, você é tapado, tá no livro ali. O que leva uma pessoa a ser assim? Eu fico imaginando essa pessoa... É muito fácil você julgar os outros e não se colocar no lugar. [Irrit]
- [ALO 37] Arrasou querida!
- [ALA 10] Deixa eu falar agora...
- [PESQ] PSIU...
- [ALA 10] Eu acho assim:
- [PESQ] Gente, vamos ouvir.
- [ALA 10] Eu acho assim bonito a cor negra, eu sei que tudo, assim que ainda hoje existe de preconceito. Tem pessoas que não querem ceder trabalho, não querem ser assim... eu já vi um caso dum homem que a pessoa negra se sentar do lado duma pessoa branca, só porque ela era branca, ela se levantou e ficou em pé, entendeu! Assim, eu acho muito bonito aqueles africanos né. É bonito mesmo, aí...
- [ALO 37] Eu ia passando no centro, aí tem um aqui e outro aqui, eles ficam lã lã lã lã [Rs] conversando [Rs]
- [ALA 10] Uma vez se sentou um do meu lado, eu tive vontade de falar com ele, só que eu não sabia falar com ele, né.
- [ALA 18] Tu tá ouvindo ALO 39? Tu vai deixar? [Rs]
- [ALA 10] Eu queria, tipo assim, tia, ajudar, trocar umas ideias, por causa que a gente sabe assim por cima, né.
- [ALA 18] Não vive a realidade. Entendeu, porque hoje o povo deles sofre desemprego, até matam.
- [ALA 32] Tia, esse negócio aí do ônibus, eu sofri já. Eu tava com a minha mãe, a minha mãe deixou de sentar pra mim se sentar, aí tinha uma moça que tava do meu lado que ela se levantou. Era bem branquinha mesmo. Se levantou sabe, aí eu disse “num vai sentar não, pois num tem problema não, minha fia, eu sento”, minha foi e sentou do meu lado. [Irrit.]
- [PESQ] Isso foi um preconceito em relação a você.
- [ALA 32] Ela sentou e ficou e olhe que a gente tava indo lá pra UNIFOR.
- [PESQ] E o que você sentiu diante dessa situação?
- [ALA 32] Eu, eu, eu olhei assim pra mãe. A mãe disse “te acalma”. Mas a vontade era de mandar tomar lá naquele lugar.
- [ALA 18] A gente fala muito do preconceito com negro, mas eu acho que o negro passa por isso, mas já é a nossa realidade. Eu acho que... é a maior...num sei se é contra o negro, mas tem muito negro que fala “aí, eu num sou racista, mas acaba odiando branco, principalmente pelo que aconteceu no passado.
- [ALA 32] Ou por ele mesmo passar por isso.
- [ALA 10] Ou deve se respeitar por isso. O certo dele ser negro, o pior preconceito não é da pele, mas eu acho assim a discriminação de rejeitar. Que eu acho assim que a pior coisa do mundo é sofrer a rejeição.
- [PESQ] Deixa eu perguntar uma coisa aqui pra vocês? Esse... Aqui vocês me disseram que aqui é um negro. Esse negro é pobre ou é rico?
- [ALO 37] Pobre, porque era da época da escravidão.
- [PESQ] Foi da época da escravidão?
- [ALA 18] E acho assim que não necessariamente ele tá na época da escravidão.
- [ALA 31] Ele pode num tá na época da escravidão.
- [ALO 37] Tia, é que nós tratamos que esse trem tá passando aqui atrás ó...
- [PESQ] Humm... O trem passando.
- [ALA 03] E trem só existia naquela época?
- [ALA 31] A época era mil oitocentos e oitenta, que foi na época dos trens da alvorada.
- [ALA 18] Hum... Vai ser professor de história [Rs] Fechou agora!
- [ALO 37] Eu assisto filme de violência, meu chapa, eu assisto Zorro. [Rs]
- [PESQ] Mas é isso mesmo. Na época do café, a gente não tinha mais escravidão.
- [ALO 37] Aqui era ferrovia, tia. Os escravos faziam os trilhos.
- [PESQ] Vocês acham que não tinha escravidão. Se não tinha escravidão do negro, aqui, ele sofria algum outro tipo de agressão, de escravidão.

[ALA 18] Não pelo fato de ele ser negro, mas pelo fato de ser pobre.

[PESQ] Ah, de ser pobre. Isso que eu ia perguntar pra vocês. Existe diferença do negro rico pro negro pobre? De tratamento?

[ALO 37] Não.

[ALA 32] Quando é negro rico, a pessoa ATURA, quando é pobre...

[ALA 18] Tolera.

[ALA 32] É. Quando é pobre, eles têm PRAZER de discriminar. Só isso.

[ALA 18] Se você for pegar uma pessoa racista e trabalha na empresa de um cara bem negão, a pessoa pensa assim: eu não tolero a cor da pele dele, mas como ele é meu chefe eu vou tolerar. A questão da tolerância que nem a gente tem...

[ALA 32] Tem gente aqui no colégio que dá vontade da gente dá uns gritos.

[ALA 31] Tia, eu vou contar um negócio: tem uma bolacha e dois policial parado ali, aí um deles deu um tiro no copo dele, aí ele falou que ele é rico, aí só pra num ser contrário ao cara, ele saiu, aí o cara, ele chegou lá, o carro chegou pra roubar, o atendente falou que ele não tinha dinheiro, aí chegou dois cara lá e despediram ele.

[ALA 18] Um dia, eu tava assistindo jornal, aí...

[PESQ] PSIU...

[ALA 18] Eu vi um cara lá dos Estados Unidos, tinha um homem que ele tava gravando e tal e mostra a hora que dois homens brancos chegam atirando e ele acaba caindo morto.

[ALA 31] Eu vejo que tem muito policial com preconceito com homem, ou com negro, porque ele pensa que é bandido.

[ALA 32] Pensa que todo negro é bandido.

[ALA 03] Só que não é só o policial.

[PESQ] E esse negro aqui é bandido?

[ALA 32] Não, tia.

[PESQ] Ele é o quê?

[ALA 03] Trabalhador.

[ALO 37] Pelo olhar dele, ele tem a esperança de ser libertado um dia.

[ALA 18] Tem muito o fator da classe social, se a pessoa é pobre, se ela é rica, o lugar onde ela mora, aí só porque... como se fosse um exemplo, eu sou branca e tal, mas o lugar onde eu moro é perigoso. Eu já sofri muito preconceito.

[PESQ] É aqui pertinho, né?

[ALA 18] É. E eu já sofri muito preconceito, porque tipo táxi, não é todo táxi que pára lá.

[ALA 03] Ônibus? Na meia-noite, o ônibus já não pára mais lá. Ele não passa mais.

[PESQ] Ele não pára mais?

[ALA 03] É tipo, ele não passa mais.

[ALA 31] Ele num vai perder tudo, é perigoso de verdade. É perigoso mesmo. Ele não vai arriscar a vida dele pra...

[ALA 32] Para quem mora lá, não é, mas quem vem de fora é...

[ALA 03] Tem lugar muito mais perigoso.

[ALA 18] É que nem o Planalto Pici que a gente tava dizendo. Existe lugar muito mais perigoso, mas não existe esse preconceito todo. Tipo o Planalto Pici e nem existe esse preconceito todo.

[ALA 03] Tipo o Antonio Bezerra é muito mais perigoso.

[ALA 18] Aí só porque o Planalto tem fama disso.

[ALA 03] Tipo ele tem fama de pobre.

[ALO 37] Quando a gente fala, o pessoal ri.

[ALA 18] Eu acho que...

[ALO 37] O Autran Nunes, o Alto do Bode.

[ALA 32] Ah, minha filha. O bairro que eu moro também num sai perdendo não. Se duvidar, é pior.

[ALO 37] Qual é o bairro que tu mora?

[ALA 32] Padre Andrade.

[ALA 03] Mas a fama do Planalto Pici é por causa do riacho que os marginais vão pra lá.

[ALA 31] Aí, teve um tempo que mataram um menino lá, uma adolescente lá. Aí, depois disso, teve um... que teve no Rio... como é que a gente diz quando a polícia ocupa lá? Aí, rolou ameaça, aí teve outra morte, só que os bandidos esperaram a polícia atirar e mataram. Aí, depois disso, dessa última morte, nunca mais a polícia saiu de lá depois dessa última morte, e pronto. Ainda bem que eles tão lá.

[ALA 18] A questão é o que faz uma escola, o que faz a escola boa, um lugar bom não é a fama e sim as pessoas, porque todo canto vai ter vagabundo, todo canto vai ter traficante, e do mesmo jeito que vai ter gente ruim, vai ter pessoa de bem, pai de família, pessoa que trabalha, que sofre cada dia.

[ALA 32] Queria que meu pai fosse pai de família, mas ele tá preso.

[ALA 18] O pior é que não dá pra separar o povo, mas também é uma questão de classe social. Eu posso ser negra e rica, mas só por isso “ah, ela é rica” pronto, porque tá eu moro onde eu moro com o avô que tenho e não sou influenciada.

[ALA 32] E não é influenciada.

[ALA 18] E já sofri preconceito pela cor que eu tenho, já sofri preconceito pelo lugar que eu moro. E eu nem tenho condições e tipo, já chegou gente para mim e dizendo que eu sou isso, que eu sou aquilo, que eu sou intrometida. E eu não sou, sou uma pessoa simplesmente comum. [Apl]

[ALA 03] Tipo o cara mal chegou na piscina e já quer se passar...

[ALA 10] Há casos e casos, eu vou dar um exemplo dessa diferença de classes sociais, porque assim a gente tem que ver o respeito. [CP]

[PESQ] PSIU.

[ALA 10] Tem muito gente também que tem preconceito também, porque lá no meu trabalho tá cheio de gente bacana, o meu chefe, ele não usa farda, ele usa roupa normal, então eu passei e ele tava carregando cadeira lá pra frente e eu olhei assim, porque ele podia muito bem mandar algum funcionário pegar, né. Mas ele foi ele mesmo, foi lá e pegou e os funcionário tudo assim... é ele mesmo, e ninguém sabe que ele é o dono, porque ele anda à paisana, anda pelos pacientes, fala com paciente, fala com todo mundo. Nessa terça, ele passou por mim e disse assim “oi, amiga, tudo bem, amiga”, eu tomei foi um susto, foi mesmo comigo... [Rs] Porque tem donos que ficam lá no seu canto, tem uma mulher lá, que nem olha pra sua cara, já o dono nem faz isso.

[PESQ] Ele não vê hierarquia entre ele e você. Pois, gente, vamos voltar aqui pra essa imagem. Aqui vocês colocaram que tem esse meio, né, trabalhador, negro. Agora, vamos virar a página e vamos olhar para essa imagem da página cento e cinquenta e quatro.

[ALO 37] Esse livro é do Chris, professora. [Rs]

[PESQ] É do Chris? Do Todo mundo odeia o Chris é?

[ALO 37] É. Porque tudo ele diz que é porque ele é negro. É ingual diz aquele cara, que o chocolate caiu do carro, do caminhão, aí ele tinha uma jaqueta de couro, uma mancha aqui, caminhava um pouco e ele diz assim “ele tinha uma macha aqui, tinha pele escura, negro, tem cabelo negro, tem blusa negra...”

[ALA 32] Mas eu acho que isso reflete o preconceito que existe. [CP]

[PESQ] PSIU.

[ALA 10] Não assim, mas carregava água na cabeça.

[PESQ] Ah.

[ALA 31] A minha avó ainda faz isso, tia, até hoje.

[ALA 32] Tu já carregou?

[ALA 31] Eu tentei, mas nunca consegui.

[ALO 01] Como é isso?

[PESQ] Você coloca assim na cabeça. Mas como vocês se sentem quando vocês olham para essa imagem desse homem nessa posição?

[ALA 32] Dignidade.

[PESQ] Dignidade?

[ALO 37] Fazer o homem de burro de carga.

[ALA 18] Não, eu acho que qualquer trabalho é digno. Num tem isso de trabalho melhor. Não. Qualquer trabalho é digno.

[ALA 10] Ele carregava flores.

[PESQ] Essa imagem vocês gostaram?

[ALA 10] Eu gostei.

[PESQ] De quem é essa imagem? Vamos ver pela legenda.

[ALA 18] Diego Rivera. Cargador de Flores. De sete de setembro de dois mil e nove.

[PESQ] Aqui, Diego Rivera. Esse Diego Rivera, ele é um mexicano que ficou muito famoso. Mexicano. Ele foi casado com outra pintora chamada Frida Kahlo.

[ALA 31] Ai, tia. Eu gosto dela.

[PESQ] Vocês conhecem a Frida?

[ALA 32] Ah, a gente assistiu um filme. Professora como é que ela tinha relação com tanto homem, ela tinha umas perna de elástico. [Rs]

[PESQ] [Rs] Pois é, vocês lembram do marido dela? Cês lembram do marido dela, né? Diego Rivera? Diego Rivera foi justamente quem fez essa pintura. Essa pintura do Diego...

[ALA 32] Num tem muito ele no filme, não.

[PESQ] É porque a ênfase é pra Frida, ela que é a protagonista da história, como vocês já viram, mas o Diego Rivera, ele é mexicano e ele fez murais, tipo assim ele pegava essa parede e a pintava todinha.

[ALA 31] No filme mostrava, tia.

[PESQ] Mostrava, né. O foco do filme era na Frida, né. Mas vocês viram que tinha passagens que era mostrando a pintura dele, né. Então, essa... ele chegou a fazer vários murais nos Estados Unidos, dezenove murais no

México, oito nos Estados Unidos, na China, na Polônia. Ele espalhou a arte dele, certo. Então, gente, esse quadro, originalmente, ele foi feito em mil novecentos e trinta e cinco, ou seja, foi mais ou menos, na mesma época do Portinari. Por quê? Porque o Portinari, ele, meio que se espelhou pelo trabalho do Diego Rivera, porque o Diego Rivera, mexicano, tinha esse trabalho de mostrar o lado social, questões sociais pela imagem. Tá certo! Vocês disseram que gostaram dessa imagem. Por que vocês gostaram?

[ALA 18] Porque mostra a dignidade do trabalho. Vish, eu falei tão bonito hoje. [Rs]

[ALO 37] Na outra também tem dignidade.

[PESQ] Na outra, também tem dignidade no trabalho?

[ALA 18] É não, mentira. Que preconceito é esse? [Rs]

[PESQ] Sim, gente, mas tem mais algum outro motivo pra vocês terem gostado das duas? [CP] PSIU... Olha só a opinião do ALO 01.

[ALO 01] Exploração.

[PESQ] Exploração? Em qual das imagens?

[ALO 01] Na segunda.

[PESQ] Na segunda, você sentiu que havia exploração? E na primeira não?

[ALO 01] Num sei.

[ALA 31] Tia, eu acho na segunda tem mais exploração que na primeira.

[ALA 18] Por conta do fato da idade, ele já tá tipo com uma certa idade, ele tá carregando muito peso nas costas, então todos os fatores levam a crer que é realmente exploração.

[PESQ] Isso.

[ALA 32] Eu gostei dessa charge.

[PESQ] Essa charge foi do Maurício de Sousa em relação a essa primeira imagem. Aí, gente, vamos agora observar o que está acontecendo nelas. Nas duas imagens, o que acontece na primeira e na segunda?

[ALA 18] Na primeira, ele tá tipo parado olhando pro tempo.

[ALA 31] Ele tá olhando pro trem, porque o tempo tá passando aqui.

[PESQ] E esse trem o que que ele carregava na época?

[ALA 18] Café.

[ALA 32] Pensei que era uma cidade.

[ALO 37] Pensei que era na Argentina.

[PESQ] E a segunda?

[ALA 18] É o trabalho, a exploração do trabalho, a exploração do trabalho com pessoas idosas.

[PESQ] Exploração do trabalho com pessoas idosas? Mas aqui não fica bem claro que ele é idoso.

[ALA 18] Não, é assim uma pessoa com certa idade. É lenta. É uma pessoa meio lenta e tal.

[PESQ] Então, na segunda o que que tá acontecendo mesmo?

[ALA 18] É uma ação.

[PESQ] Mas vamos descrever essa ação. Ele está...

[ALA 18] Ele está sendo...

[ALA 31] Ele está cansado.

[ALA 18] Ele está sendo explorado, ele está cansado. Mesmo estando cansado, ele tá trabalhando, carregando peso e tal.

[PESQ] Isso. Agora,

[ALA 32] Ninguém sabe se é pra sustentar a família dele. Ele metia o pau a chifrar a Frida, ele traía ela até com a irmã dela.

[PESQ] Não, mas aí não é com o pintor, né. Ele retratou uma situação mexicana. E veja só, tanto o Portinari quanto o Diego Rivera, eles tinham uma arte de mostrar, de retratar a realidade, o Portinari de retratar a realidade do Brasil e o Diego Rivera de retratar a realidade do México. Tá certo! Aí, gente, os personagens. *¿Qué podemos decir sobre los personajes, que están presentes en las dos imágenes?*

[ALA 18] Tia, uma coisa em comum é que os dois trabalham e os dois são negros.

[PESQ] Os dois são negros.

[ALA 18] Os dois são negros, mas um tá mais acabado.

[ALA 03] Os três.

[PESQ] Os três. Isso. Existe uma mulher.

[ALA 18] O que eu tô falando é a questão do trabalho do segundo.

[ALA 03] E a mulher num tá trabalhando não?

[ALA 18] Pois é, né. É um dos pontos que a gente ainda não tinha citado, né. Que mais uma vez houve preconceito.

[PESQ] Isso. *¿Y cómo podemos describirlos? ¿Cómo están posicionados?*

[ALA 32] Nenhum tá olhando para gente.

[PESQ] Nenhum.

- [ALA 32] Eles tão como um item de contemplação. No primeiro quadro tá bem opaca não tem muito brilho, não tem cor chamativa.
- [PESQ] E esse opaco, esse não brilho o que que nos passa, como leitor?
- [ALA 03] Coisa triste, fechada.
- [ALA 18] Esses tons que eles usaram é como se fosse uma certa escuridão.
- [PESQ] Escuridão, isso!
- [ALA 31] É meio turvo, né.
- [PESQ] Cores turvas.
- [ALA 10] Ei, tia, só que as cores das flores estão abertas pra gente gostar.
- [ALA 32] Esse amarelo da coisa.
- [PESQ] Isso. Já na segunda como é que a gente pode observar as cores?
- [ALA 32] O amarelo do lençol.
- [ALA 10] Não, mas o cenário explora o contexto social.
- [PESQ] É o plano de fundo, né.
- [PESQ] Isso.
- [ALA 32] Só o que tá chamando atenção é a flor rosa o chapéu amarelo.
- [ALA 31] Tia, a cesta, tia, chama atenção. A cesta que ele ta carregando as flores.
- [PESQ] Então, a segunda chama mais atenção. A cesta com as flores chama mais atenção na segunda. Isso. *¿Hay algún destaque en las imágenes?* Tem algum destaque nas imagens? Que que se destaca? Que que tem saliência nas duas imagens? Que que você olha e PÁ, bate o olho logo de imediato?
- [ALA 18] Eu acho que a primeira é por conta das cores que eles usam, a roupa chama mais atenção.
- [ALA 31] Ele descalço, tia.
- [ALA 18] É isso também.
- [PESQ] E a estrutura do corpo dele, vocês estão vendo como é que estão as mãos?
- [ALA 03] São assim grandes.
- [PESQ] São grandes. Por quê? O Portinari, na época, ele usou... ele participava de um movimento chamado Expressionismo, que as partes eram exageradas, assim, uma deformidade, vamos dizer assim. Braços e mãos bem grandes.
- [ALA 31] Num tem outro quadro que tem que é tipo uma mulher que o pé dela é enorme e a cabeça dela é pequena.
- [ALA 10] É o Abaporu da Tarcila do Amaral.
- [ALA 10] É o que? Eu num sei se é isso aí, não. Só sei que eu vi no livro de português.
- [PESQ] Tem sim outros quadros. Você queria falar ALO 01?
- [ALO 01] Eu acho que as duas tão representando o ambiente e tem esse destaque na pessoa pra causar reflexão na imagem.
- [PESQ] Pra causar reflexão na imagem. Mas toda imagem tem essa questão da gente olhar e criar um posicionamento crítico diante dessa imagem.
- [ALA 18] No caso do livro, ele criou imagens pra escola pra causar essa reflexão na gente.
- [PESQ] Isso. Então, gente, você vêem destaque na primeira imagem, que vocês acham que o destaque é no rapaz?
- [ALA 32] Pelo fato de ser bem grande as coisas.
- [PESQ] E na segunda?
- [ALA 18] Eu acho que o que mais chamou atenção é as flores. As flores servem para levar a atenção pra ele.
- [PESQ] Isso. Certo. As questões sociais a gente já falou. Gente, vamos aqui analisar e vamos tentar formular uma crítica... PSIU... Uma crítica relacionando estas duas imagens. A gente já viu que elas têm algumas coisas em comum, é isso? A gente viu que têm homens negros, né, pessoas negras, e a gente viu que eles estão todos trabalhando. E o que mais que a gente observa que dizem essas duas imagens?
- [ALA 18] A classe social.
- [PESQ] A classe social. Estão trabalhando, são trabalhadores.
- [ALA 18] Têm a mesma cor.
- [PESQ] E me digam uma coisa: esses dois tipos de trabalho que a gente disse. Esse dois tipos de trabalho que a gente viu, vocês mencionaram que existe exploração. Exploração de quem contra quem?
- [ALA 31] Do branco com o negro.
- [PESQ] Só do branco com o negro?
- [ALA 18] Eu acho que não é só do branco com o negro...
- [ALA 02] Do rico e do pobre.
- [PESQ] Nessa primeira imagem, quem seria o rico?
- [ALA 32] O dono da fazenda.
- [PESQ] O dono da fazenda de café, o grande cafeicultor. E na segunda, quem seriam os ricos?
- [ALA 18] O dono da floricultura.

[PESQ] PSIU... E se fosse uma pequena aldeia, uma pequena fazenda, um pequeno jardim, seria exploração?

[ALA 18] Não seria exploração.

[PESQ] Por que não seria exploração?

[ALA 18] Pelo jeito da imagem a gente vê que ele não tá cumprindo os direitos dos trabalhadores, não tem os direitos dos trabalhadores.

[PESQ] Por que não tá havendo o direito dos trabalhadores?

[ALA 18] Porque da forma que ele tá, você vê que ele tá com um semblante cansado, que ele já trabalhou muito, que ele tá cansado, que ele não tem condições físicas, talvez não teve tempo pra comer. Isso é direito do trabalhador. Não pode deixar de comer, não pode ter sobrecarga. E a questão do campo, do tempo, do dinheiro...

[PESQ] PSIU...

[ALA 18] Porque o trabalho que ele tá fazendo, esse trabalho não tenha um valor acessível. Que vale a pena, ele fazer esse esforço.

[PESQ] Gente, e me digam uma coisa. Nessa segunda imagem, vocês acham que quem é que compra essas flores? Pessoas ricas ou pessoas pobres?

[ALO 01] As duas.

[ALA 06] As duas.

[ALA 03] Classe média.

[ALA 18] Essa flor, classe média alta.

[ALA 32] Um boto de flor tá, às vezes, no Extra, tá de vinte e quatro reais.

[PESQ] Uma pessoa mais humilde vai dar vinte e quatro reais no leite do menino ou num ramo de flores?

[ALA 32] No leite da criança.

[ALA 18] Porque o leite da criança por mais que dure um mês, pelo menos dura.

[ALA 02] Eu acho que o pobre não vê tanta importância em dar flores, agora o rico não. Por falta do dinheiro, ele mora numa comunidade. O rico não, como a senhora falou, se ele tivesse dinheiro pra comprar flor ou comprar uma coisa que realmente ele necessita, ele vai comprar. Agora, o rico não, ele vai comprar o que precisa e traz a flor.

[PESQ] Isso. E pensando nisso, no seu ponto de vista, a gente olhando pra essas flores, pensando que quem compra essas flores são pessoas de classe média e de classe alta, o que que vocês acham desse homem estar de quatro no chão? Ele sendo pobre, classe baixa e as flores que representam a classe média e alta estão em cima. O que essa posição representa?

[ALA 32] O rico tá oprimindo a classe, a pessoa pobre.

[PESQ] Isso. Bate! [Rs] Isso mesmo, essa posição está indicando a opressão, como se fosse esmagando.

[ALA 18] Aquela coisa do dinheiro ser a base de tudo, do dinheiro ser o centro, que os ricos são mais que todo mundo e que pra isso eu tenho que passar por cima dos outros, dos pobres.

[PESQ] Olha aqui, o que o ALO 01 quer complementar.

[ALO 01] Eu queria falar que tem uma posição hierárquica.

[PESQ] Isso. Falou bonito!

[ALA 10] Menino. O ALO 01 tá matando todas, viu. Tá se garantindo.

[PESQ] É isso mesmo, gente. Essa posição representa uma hierarquia. PSIU... A hierarquia entre as classes sociais. Gente, agora pra gente fechar a relação entre o título da unidade "*Arte y sociedad*", esse título "*Arte y sociedad*" e as duas imagens. Como é que a gente pode fechar a reflexão? Qual é a reflexão entre "*Arte y sociedad*" e esses dois importantes quadros?

[ALA 32] Que os pintores tentaram retratar o que acontece na sociedade.

[PESQ] Isso. A arte é uma forma de estar mostrando a realidade. Mostrando questões sociais. Então, quando vocês se depararem com um quadro... Vocês lembram do Guernica que a gente viu, que a gente não entendeu de início e depois a gente viu que era toda uma questão que envolvia guerra, morte de muita gente,

[ALA 31] Tia, na prova de português, tinha aquele quadro que a senhora mostrou pra gente.

[ALA 32] Tinha, tia, aquele quadro que a senhora passou.

[PESQ] Foi mesmo! E aí, vocês se garantiram na prova?

[ALA 32] Eu acho que sim, né. Eu falei da questão da guerra.

[ALA 03] Eu me garanti.

[ALO 37] Assim que eu vi eu reconheci logo.

[PESQ] Então, gente quando vocês olham para uma imagem, vocês devem extrair as questões sociais que estão presentes nas imagens, seja capa de revista, seja na internet, observem as imagens, porque elas têm uma linguagem própria. Elas dizem muita coisa, tá certo! E façam esse link entre as palavras e as imagens, que elas se comunicam.

[ALA 31] Tia, mas agora eu vejo a imagem primeiro pra ver se a imagem vai me ajudar e entender o texto.

[ALA 06] Mas, nem sempre, o texto tem imagem, professora.

[PESQ] É, nem sempre, vai ter imagem. Olha só, quando não tiver imagem, tem elementos que podem chamar atenção, que estarão em saliência, por exemplo um negrito. O negrito vai tá dando destaque para uma palavra. O

itálico... vocês viram que aqui o título das obras, eles estão aqui ó, o nome do autor, os nomes dos autores estão em itálico. Por que o nome dos autores está em itálico? Pra dar um destaque. Porque você observando o autor, você vai remeter que período foi que ele pintou? Como era a sociedade naquele tempo? Como era o país em que ele morava? Então, vejam esses elementos tipográficos. Quando não houver imagem, observem essas variações na letra, tipo de letra diferente, tudo isso vai tá dando significados. Tá certo! Bom, gente. Eu acho que a nossa pesquisa... Eu acho que nós tivemos um bom resultado até hoje. Eu acho que, ao longo das aulas, vocês foram construindo esse posicionamento crítico, melhorando esse posicionamento crítico a partir das imagens, aprendendo a LER as imagens. Aí, hoje é o nosso último encontro.

[ALA 10] Ô tia num diz isso não.

[PESQ] O último encontro da pesquisa. Então, eu vou passar algumas atividades pra vocês pra gente encerrar, vou passar aqui o questionário de sondagem, né, pós-aula.

[ALA 31] Esse aí a senhora já passou, tia.

[ALA 32] Vai passar de novo é?

[PESQ] Isso, mas eu vou passar de novo pra justamente ver o que foi que mudou na leitura de imagens de vocês.

[ALA 03] Eu num fiz não.

[PESQ] Quem não fez a primeira vez, faz hoje. Vocês hoje têm conhecimentos, alguns conhecimentos sobre imagens, certo. Vamos utilizar esses conhecimentos e agora...

[ALA 32] AH!!!

[PESQ] Ah!!!

[ALA 10] É a mesma imagem, tia!

[PESQ] Mas é a mesma imagem. Mas será que a leitura é a mesma? Será que você interpreta do mesmo jeito? Então, vocês, agora, vão arrancar uma folha do caderno e colocar o nome...

[ALA 06] É pra fazer, tia?

[PESQ] É para fazer, meu amor. É pra fazer de novo. Aí, faz no caderno, arranca a folhinha e me entrega.

[ALA 06] Pode ser caneta de qualquer cor?

[PESQ] Pode.

[ALA 06] Me arranja uma folha! [CP]

[PESQ] Faz no caderno e entrega, uma folhinha comum de vocês. Gente, vocês têm que interpretar essa imagem. É pra fazer novamente, pra gente vê o que foi que mudou na leitura de vocês.

[ALA 32] Tia, já fiz, basicamente a mesma coisa da outra. [CP]

[PESQ] Por favor. Depois, brinca. [CP] Agora não. Tem alguém sem imagem? Se quiser, pode escrever no verso, não tem problema não. Oh, gente. Aí quando vocês terminarem aí vocês vão responder esse questionário de sondagem pós-aula. [CP] Não se preocupem com a quantidade de linhas, se posicionem criticamente. SILÊNCIO. Tá bom! Cessou! Esse questionário final é pra vocês analisarem as dez aulas da pesquisa. É o último questionário.

ANEXOS

ANEXO A – Comprovante de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Saúde
Ministério da Saúde

Plataforma
Brasil

principal sair

Público Pesquisador Alterar Meus Dados

Michelle Soares Pinheiro - Pesquisador | V3.0


Cadastros Sua sessão expira em: 38min 06

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

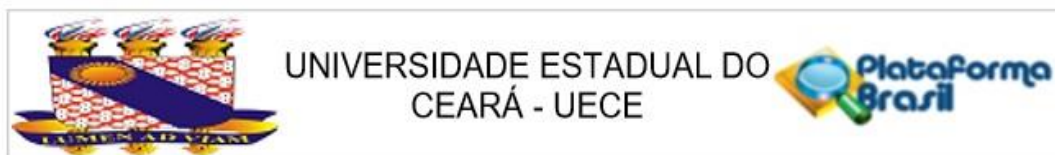
- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INVESTIGANDO O LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO EM ALUNOS DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA-CE
Pesquisador Responsável: Michele Soares Pinheiro
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 53291516.4.0000.5534
Submetido em: 15/02/2016
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

COORDENADOR ORIGINAL

Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_661393

ANEXO B – Comprovante de envio do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: INVESTIGANDO O LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO EM ALUNOS DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA-CE

Pesquisador: Michelle Soares Pinheiro

Versão: 1

CAAE: 53291516.4.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 009919/2016

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio