

JOÃO PAULO XAVIER

**LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO: LEITURA, INTERPRETAÇÃO E
APROPRIAÇÃO DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
Orientadora: Profa. Dra. Elzimar Goettenauer
Marins Costa

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2015

X31

Xavier, João Paulo.

Letramento visual crítico [manuscrito] : leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos / João Paulo Xavier. – 2015.

184 f., enc. : il., grafs., tabs., p&b.

Orientadora: Elzimar Goettenauer Marins Costa.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

1. Linguística aplicada – Teses. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino – Teses. 3. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 4. Letramento – Teses. 5. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 6. Compreensão na leitura – Teses. I.

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS</p>	
---	--	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO: LEITURA, INTERPRETAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS

JOÃO PAULO XAVIER

Dissertação submetida à Banca Examinadora, como registro para obtenção do grau de Mestre em Estudos Linguísticos, área de concentração Linguística Aplicada, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 14 de agosto de 2015, pela banca examinadora constituída pelos membros:

Profa. Dra. Elzimar Goettenauer Marins Costa
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Laura Stella Miccoli
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza
Universidade de São Paulo

Belo Horizonte, 14 de agosto de 2015.

Para Déia Aparecida Xavier, minha eterna professora.

AGRADECIMENTOS

Após esses 17 meses de intenso aprendizado, nos quais vivi experiências únicas, tenho muito a agradecer: a Deus, por ser A Luz ao longo dessa jornada que guiou tantas pessoas a tornarem-na possível e contribuir para [segundo a banca] “o sucesso dessa pesquisa com características de uma tese”. Aprendi que aqueles que não sabem agradecer não são dignos de receber dádivas. Assim, quero, com enorme prazer, manifestar meus profundos agradecimentos aos que possibilitaram minha primeira jornada em pesquisa acadêmica ser inesquecível:

os professores Daniel Ferraz, Laura Miccoli, Luciane Correa, Marisa Duarte e Vera Menezes pelas matérias ofertadas em 2014, que cooperaram de forma sublime para minha formação;

ao Prof. Vicente Parreiras (CEFET-MG) pela atenção e apoio;

aos meus amigos Adriana Fernandes, Andrea Santana, Gasperim Ramalho, Patrícia Costa Leite, Renata Quirino, Vanessa Barreto e Vanessa Vaz, pois todos me doaram seu tempo, conselhos e, fundamentalmente, a crença vital de que era possível fazer um bom trabalho. Deles recebi não só ajuda como cada qual dividiu comigo sua porção, sua esperança, seu tempo, suas experiências, sua bagagem inesgotável de solidariedade;

às professoras Deise Prina Dutra e Ana Larissa Marciotto pelas oportunidades;

às professoras Laura Miccoli (FALE/UFMG), Heliana Mello (FALE/UFMG), Maria Amália Cunha (FAE/UFMG) e ao Professor Lynn Mario de Souza (FFLM/USP) por serem fonte inesgotável de inspiração;

aos queridos Fabiano Ribeiro Quintino, Celina Farage e família, Cris Nery, Karla Maia, Marco Túlio Pellegrini pela singularidade da amizade sincera, palavras oportunas e pelo incentivo constante. Obrigado por serem parte da minha vida de maneira tão significativa;

à Elzimar Goettenauer que me acolheu como professora; inspirou, ajudou, tranquilizou, apoiou e me guiou como orientadora; e, como amiga dedicada, compartilhou comigo seu conhecimento, experiência, afeto e amizade. Sou-lhe gratíssimo, pois "você acreditou e, isto é tudo";

a todos os meus familiares;

e, de forma especial, ao Guilherme Bedran por brindar-me, diariamente, com o que há de melhor e de mais abstrato no mundo. Sua companhia torna meus dias especiais, felizes, exclusivos e inesquecíveis.

Tetelestai!

*Toda e qualquer fotografia é um olhar sobre o mundo,
levado pela intencionalidade de uma pessoa
que destina sua mensagem visível a um olhar,
procurando dar significação a este mundo.*

Samain

RESUMO

Esta dissertação apresenta a análise das ilustrações que compõem a coleção didática *High Up*, aprovada pelo PNLD 2015 e utilizada pela maioria das escolas estaduais de Belo Horizonte, com o intuito de identificar como as representações da diversidade étnica, cultural e social brasileira são feitas por meio imagético. É objetivo, ainda, investigar se são propiciadas aos professores e alunos oportunidades para debates críticos e construções de sentido que ultrapassem possíveis estereótipos. Para essa análise, são retomados os conceitos de letramento crítico (LUKE e FREEBODY, 1997; CERVETTI, 2001), de multiletramentos (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000; GEE, 2006) e de letramento visual (BROWETT, 2002; BRAMFORD, 2009). O método misto e a adoção da estratégia sequencial exploratória (CRESWELL, 2003; DÖRNYEI, 2007) são utilizados, pois permitem coadunar dados quantitativos coletados e triangulá-los durante a fase de análise e interpretação. Nesta pesquisa, a sequência de procedimentos foi 1) análise quantitativa: contabilização do número geral de imagens na coleção e do percentual referente aos contextos brasileiros; 2) categorização por temas e análise qualitativa das imagens, orientações pedagógicas e atividades propostas. Os resultados mostram a necessidade do desenvolvimento de atividades e conteúdos que complementem o trabalho desenvolvido na coleção para representar a diversidade brasileira por meio de imagens. Diversos contextos locais brasileiros não são apresentados e há carência de orientações e informações extras para o professor sobre as imagens utilizadas. Como consequência disso, não são sugeridos debates que possam aumentar o capital cultural e a criticidade dos alunos e levá-los a refletir sobre possíveis estereótipos. Esses resultados apontaram para a necessidade de um novo olhar sobre as imagens do livro didático e do desenvolvimento de um instrumental teórico capaz de auxiliar os professores e alunos a analisar, interpretar e se apropriar do conteúdo imagético, conduzindo a partir dele discussões críticas cujo objetivo seja a prática de um letramento visual crítico que empodere os alunos e amplie as suas possibilidades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: IMAGEM; LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO; LIVRO DIDÁTICO

ABSTRACT

This piece of research aims to: analyze the illustrations that compose the textbook High Up, approved by the PNLD 2015 and used by most State schools of Belo Horizonte; identify how the representations of ethnic, cultural and social diversity in Brazil are made through imagery; investigate whether it has provided teachers and students with enough opportunities for critical debates and meaning constructions that exceed possible stereotypes. For this analysis, we have resumed the concepts of critical literacy (LUKE and FREEBODY, 1997; CERVETTI, 2001), of multiliteracy (LANKSHEAR, SNYDER and GREEN, 2000; GEE, 2006) and of visual literacy (BROWETT, 2002; BRAMFORD, 2009). The mixed method and the adoption of the exploratory sequential strategy (CRESWELL, 2003; DÖRNYEI, 2007) are used as they allow concatenating the quantitative data collected and triangulating it during the analysis and interpretation phase. In this research, the procedures were 1) quantitative analysis: quantifying the overall number of images in the collection and the percentage of pictures that represent Brazilian contexts; 2) detailed categorization according to the images themes and qualitative analysis of the imagery, pedagogical guidelines and textbook activities; The results show: the collection's difficulty to adequately represent the Brazilian diversity through pictures as various Brazilian local contexts are not presented, and that there is the lack of guidance and extra information to the teacher as far as the images are concerned. As a consequence, many opportunities for debates that may broaden the cultural capital and the criticality of the students are missing. In conclusion, these results pointed to the need of a new look at the images of the textbooks in the collection and resulted to the development of a theoretical framework which can be helpful to assist teachers and students to closely scrutinize, interpret and take ownership of imagery content. This would lead them to critical discussions where the ultimate aim is to establish a critical visual literacy practice that empowers students and expands their learning opportunities.

KEYWORDS: IMAGE; CRITICALVISUAL LITERACY; TEXTBOOK

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: TRÂMITES DO PNLD.....	28
IMAGEM 2: A COLEÇÃO.....	77
IMAGEM 3: HIGH UP 1 - PG: 104.....	81
IMAGEM 4: FONTE: HIGH UP 1 - PG: 22.....	91
IMAGEM 5: HIGH UP 1 - PG: 31.....	92
IMAGEM 6: HIGH UP 1 – UNIDADE 2.....	94
IMAGEM 7: HIGH UP 1 - PG: 35.....	97
IMAGEM 8: HIGH UP 1 - PG: 43.....	98
IMAGEM 9: HIGH UP 1 - PG: 48.....	98
IMAGEM 10: FONTE: HIGH UP 2, PÁGINA: 65.....	100
IMAGEM 11: FONTE: HIGH UP 1, PÁGINA: 87.....	104
IMAGEM 12: FONTE: HIGH UP 1, PÁGINA: 88.....	105
IMAGEM 13: FONTE: HIGH UP 2, PÁGINA: 122.....	106
IMAGEM 14: FONTE: HIGH UP 1, PÁGINA: 31.....	107
IMAGEM 15: FONTE: FILMEB - AS 20 MAIORES BILHETERIAS BRASILEIRAS.....	110
IMAGEM 16: FONTE: HIGH UP 2, PÁGINA: 48.....	112
IMAGEM 17: FONTE: HIGH UP 2, PÁGINA: 49.....	112
IMAGEM 18: FONTE: HIGH UP 2, PÁGINA: 49.....	113
IMAGEM 19: FONTE: HIGH UP 2, PÁGINA: 50.....	113
IMAGEM 20: FONTE: HIGH UP 1, UNIDADE 2.....	119
IMAGEM 21: FONTE: HIGH UP 1, PÁGINA: 27.....	123
IMAGEM 22: FONTE: HIGH UP 1, PÁGINA: 31.....	123
IMAGEM 23: FONTE: HIGH UP 3 – UNIDADE 7.....	128
IMAGEM 24: FONTE: HIGH UP 3 – PÁGINA: 125.....	130
IMAGEM 25: FONTE: HIGH UP 1, PÁGINA: 23.....	136

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: HISTOTIOGRAFIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	26
QUADRO 2: EDITAIS	30
QUADRO 3: CRITÉRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS GERAIS E DE LEM.....	31
QUADRO 4: ANÁLISE DE TEXTO VISUAL	41
QUADRO 5: INSTRUMENTAL TEÓRICO PARA ANÁLISE DE IMAGEM – LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO	68
QUADRO 6: NÚMERO DE ESCOLAS CADASTRADAS NA SEE	71
QUADRO 7: AS UNIDADES	79
QUADRO 8: PERCENTUAL DE IMAGENS – CATEGORIAS ISOLADAS	84
QUADRO 9: PRATICANTES REGISTRADOS DE ESPORTES OLÍMPICOS NO BRASIL	122

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS EM BH.....	72
GRÁFICO 2: ESCOLAS ESTADUAIS POR REGIÃO – METROPOLITANA A	73
GRÁFICO 3: ESCOLAS ESTADUAIS POR REGIÃO – METROPOLITANA B	73
GRÁFICO 4: ESCOLAS ESTADUAIS POR REGIÃO – METROPOLITANA C.....	74
GRÁFICO 5: NÚMERO TOTAL DAS ESCOLAS QUE UTILIZAM UMA DAS COLEÇÕES	74
GRÁFICO 6: QUANTIDADE DE IMAGENS UTILIZADAS NA COLEÇÃO.....	80
GRÁFICO 7: CATEGORIAS IMAGÉTICAS	83
GRÁFICO 8: IMAGENS POR CATEGORIA X IMAGENS REFERENTES AO BRASIL	85
GRÁFICO 9: CATEGORIAS NAS QUAIS OS CONTEXTOS LOCAIS BRASILEIROS NÃO APARECEM	86
GRÁFICO 10: NÚMERO TOTAL DE IMAGENS REFERENTES AO BRASIL – RELATIVAS ÀS CATEGORIAS ÉTNICA, CULTURAL, SOCIAL E OUTROS	87
GRÁFICO 11: NÚMERO DE IMAGENS QUE APONTAM ASPECTOS ÉTNICOS, CULTURAIS OU SOCIAIS DE CONTEXTOS BRASILEIROS: 41 ITENS (7,1%).....	88
GRÁFICO 12: TOTAL DE IMAGENS CATEGORIZADAS NAS 3 CATEGORIAS SIMULTANEAMENTE.....	89
GRÁFICO 13: IMAGENS REFERENTES AOS CONTEXTOS BRASILEIROS	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

ERV – Estruturas de Representações Verbais

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDI – Livro Didático de Inglês

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LV – Letramento Visual

LVC – Letramento Visual Crítico

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MP – Manual do Professor

NEL – Novos Estudos de Letramento

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD-Campo - Programa Nacional do Livro Didático para o Campo

PNLD-EJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

Introdução.....	1
CAPÍTULO 1	8
1. O ensino de língua estrangeira no Brasil.....	9
1.1 As OCEM e o ensino de línguas estrangeiras	12
1.2 Educação crítica.....	15
1.3 Letramentos	17
1.4 O Livro didático	21
1.5 O LD e as políticas públicas brasileiras	24
1.6 Programa Nacional do Livro Didático.....	27
CAPÍTULO 2	32
2. Diversidade étnica, cultural e social.....	33
2.1 Diversidade, textos visuais e autoria – escapando da interpretação controlada	38
2.2 Imagem: interpretação e apropriação	42
2.3 Contribuições da Semiótica.....	44
2.4 Letramento Visual	52
2.5 Letramento Visual Crítico	54
CAPÍTULO 3	61
3. Metodologia: o livro didático como objeto de estudo	62
3.1 O Método Misto	64
3.2 Delimitação do corpus.....	70
3.3 Contextualização: A educação em Minas Gerais	70
3.4 Contextualização: A educação em Belo Horizonte	71
CAPÍTULO 4	76
4. A coleção	77
4.1 Categorias gerais	80
4.2 Étnica, cultural e social: categorias interdependentes	87
4.3 Categorias segundo os itens constitutivos das imagens	96
4.3.1 Expressões Artísticas	99
4.3.2 Celebridades/Figuras Públicas.....	104
4.3.3 Comidas	106
4.3.4 Filmes	109
4.4 Imagens e temas: sob as lentes do Letramento Visual Crítico.....	117
CAPÍTULO 5	133
Considerações finais.....	138
Referências.....	141

ANEXO 1	158
ANEXO 2	159
ANEXO 3	173
ANEXO 4	178
ANEXO 5	182
ANEXO 6	185

Introdução

*Você não fotografa com sua máquina.
Você fotografa com toda sua cultura.
Sebastião Salgado*

No intuito de situar o espaço de produção das ideias e incômodos que me motivaram a elaborar essa pesquisa, rememoro cenas de minha infância que considero fundamentais na apresentação do meu questionamento acadêmico. Talvez até cometesse injustiça se não lembrasse um cenário familiar que norteou minha formação crítica e cultural. Hábitos diários de leitura e de escrita e o respeito pela educação foram-me ensinados desde pequeno. Ainda que não tivesse as mesmas palavras, hoje associo antigos dizeres de minha mãe à citação do filósofo espanhol José Ortega y Gasset de que “a cultura é uma necessidade imprescindível de toda uma vida, é uma dimensão constitutiva da existência humana, como as mãos são um atributo do homem.” Só na adolescência pude entender o significado dessa mensagem, por mais que a tenha escutado com diligência e respeito. Precisei de tempo para mensurar e refletir profundamente acerca de seu valor.

Aos dez anos de idade, quando comecei a estudar a língua inglesa em um curso livre, desenvolvi indagações sobre fotos do livro didático que ilustravam ingredientes comuns para um café da manhã na Inglaterra e Estados Unidos: ovo, salsicha, cereal, bacon e cogumelo. Ao voltar pra casa, costumava questionar minha mãe se poderíamos comer outras coisas além do que estávamos acostumados no café da manhã (pães e café), pois, a meu ver, a imagem de pessoas chiques, ricas e felizes dos países estrangeiros era validada por meio daqueles hábitos mostrados no livro. Confesso que não me lembro, detalhadamente, as respostas que tive, mas após esses episódios, quando comi cereal com leite pela primeira vez ainda na infância, disse a ela: “This is delicious!”. Minha mãe indagou-me sobre o significado da frase e quando eu respondi dizendo que havia visto um menino falar isso para sua mãe durante o café da manhã, ela foi enfática: “Você acredita em tudo que aprende no curso de inglês?” Respondi que sim e mostrei-lhe o livro com a imagem das pessoas reunidas em volta da mesa tomando o que para mim seria um “completo e verdadeiro” café da manhã. Ela olhou tudo, com atenção, e surpreendeu-me com uma expressão de nojo, completada por um “Écoo”, sobre a qual rimos muito. Não estou seguro se essa reação materna foi algo espontâneo ou pensado, mas acredito que isso me fez acreditar nos padrões e comportamentos que aprendia na escola e nos livros com os quais estudei durante grande parte da minha vida.

Ao refletir sobre os estágios e fases de aprendizagem aos quais fui submetido, pergunto-me se os conceitos e ideias apresentadas por meio das imagens dos livros didáticos tiveram ou não alguma influência real sobre mim ou se constituíam meras ilustrações. Aos 19 anos, quando

fui estudar na Inglaterra, lembro-me de ter aterrissado numa quarta-feira, às 5h12min, no aeroporto de Heathrow. Fui direto ao endereço em que ficaria hospedado. Antes de ser servido meu café da manhã, lembrei-me da antiga imagem do livro que vi na infância. Após 15 horas de viagem, comer bacon, ovo, cogumelo e salsicha não parecia tão apetitoso. Entretanto, fui surpreendido ao ver sobre a mesa torradas, *Nutella*, chá, café colombiano, geleia e mingau de aveia, o meu favorito. De tudo que eu esperava encontrar, aqueles alimentos eram, certamente, os menos prováveis.

Hoje, consigo perceber a chegada a Londres como um momento de ruptura, pois o meu aprendizado anterior a respeito daquela cultura foi posto à prova e em algumas vezes até foi desmitificado e reconstruído. Depois desse dia, experimentei outros diversos tipos de cafés da manhã que me fizeram concluir que nem tudo o que os livros mostravam poderia ser entendido como faceta e realidade exclusivas das culturas de língua inglesa ou como história única. A partir daquele dia, passei a ter mais cuidado ao abordar aspectos culturais e sociais de quaisquer países retratados nos livros didáticos de língua inglesa com os quais trabalho.

Chamados de manual escolar, manual de texto, material didático e também de livro escolar, o livro didático (LD) é um dos instrumentos de uso pedagógicos mais difundidos e de alto uso no Brasil. Dessa maneira, a sua produção vem atraindo cada vez mais a atenção de editoras e, conseqüentemente, representa expressivos valores sociais e econômicos. De acordo com o relatório anual da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS), o valor arrecado com as vendas de LDs no Brasil no ano de 2014 movimentou um mercado de R\$1.127.578.022 como mostra a tabela 1 disponível no anexo 1.

Como apontam pesquisas nesta área, o LD permanece sendo a principal fonte de informação impressa utilizada por grande parte dos professores e alunos, hoje, no Brasil (DIAS E CRISTOVÃO, 2009). Segundo Curto dos Santos (2007) “O livro didático desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, nas práticas de letramento e no campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura” (2007, p. 18).

Por ser um instrumento comum na prática docente de muitos professores, vários estudiosos buscam compreender os motivos que o tornam importante para quem os utiliza. Entre outros aspectos, em várias pesquisas, já foram analisados: ideologia no LD (FARIA, 1984); utilização e importância do LD (LAJOLO, 1996); interpretação, autoria e legitimação do LD

(CORACINI, 1999); a história dos LDs (CHOPPIN, 2004); políticas e diretrizes curriculares para o LD (TORTATO, 2010); O LD como produto comercial (PINOTTI, 2012); as políticas do LD, e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em LD (FERREIRA, 2014), que serão discutidos no capítulo 1.

Embora possa haver professores que não sigam nenhum LD, ainda sim, há entre estes os que, ocasionalmente, recorrem a um manual em busca de atividades que possam atender determinados interesses, crenças, gostos pessoais ou mesmo outras necessidades. Portanto, o uso do LD ocorre de maneira diversificada e nem sempre será a única fonte de conteúdos ministrados aos alunos, pois para se alcançar a formação completa e crítica de um sujeito e a aprendizagem de uma língua estrangeira vários processos cognitivos são desencadeados (MENEZES, 2009; HOLDEN, 2009; MICCOLI, 2013), por meio de diferentes recursos. Logo, em um mundo altamente dependente da tecnologia (LÉVY, 1993), a utilização dos LDs não deveria ocorrer de forma limitada a abordagens e suportes exclusivamente tradicionais. Diante desses fatos, torna-se importante a ampliação do entendimento sobre teorias importantes como as referentes aos multiletramentos e ao letramento visual (LV) no processo de ensino (BROWETT, 2002; OLIVEIRA, 2006; ROJO, 2012). Segundo tais perspectivas, a prática da leitura compreende a articulação de modalidades de linguagem que vão além da verbal, como as imagens (quer sejam estáticas ou em movimento), a oralidade e a musicalidade, para citar alguns exemplos. A isso, somam-se mudanças e interferências nas práticas sociais ocasionadas pela crescente informatização e globalização que possibilitam diferentes maneiras de produzir e compartilhar as informações e conhecimentos (MONTE-MÓR, 2007; FERRAZ, 2014). Para Ferraz, o advento das novas tecnologias requer a problematização e a discussão sobre o modo como as pessoas comunicam-se e relacionam-se na atualidade. Assim, ele avalia que os educadores precisam estar atentos aos papéis atribuídos à fluência na Língua Inglesa e como essa está intrinsicamente ligada às novas tecnologias, que precisam ser discutidas, incluídas e adaptadas para ser utilizadas nas salas de aula. Para que o processo de aprendizagem tenha êxito e seja eficiente, resta ao professor analisar e eleger materiais didáticos que alcancem os objetivos de uma educação formadora, continuada e crítica, que valorize a diversidade entre os alunos, e que contemple os aspectos globais da língua ensinada e respeite as características locais onde ela é ensinada e aprendida.

Mattos (2011, p.41) corrobora o entendimento postulado por Chiarini (2001) sobre a sociedade atual como parte de um “cenário híbrido, plural, globalizado e, ao mesmo tempo,

marcadamente atravessado por reivindicações locais”. Nas palavras da autora, esse cenário propicia a oportunidade para um debate acerca da "globalização e das questões de poder" que resultam na reprodução das relações sociais já existentes e que tendem a satisfazer os desejos e interesses dos grupos dominantes. Mattos discute uma abordagem mais "*localizante*", que não pretenda se opor à globalização, mas que vise ao empoderamento e à libertação dos alunos (cidadãos), subvertendo a ordem dominante e buscando alternativas locais para a mudança. Nota-se que há uma discussão veemente sobre a relevância de se adotar uma perspectiva crítica, global e local para o ensino de línguas, que Robertson (1992) conceitua como "glocal". Nas *Orientações Curriculares para Ensino Médio* (OCEM), elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o objetivo de nortear os processos educacionais e garantir a sua qualidade, há um capítulo referente aos "Conhecimentos de Línguas Estrangeiras" que convida a esta relevante reflexão sobre os diferentes contextos sociohistóricos e econômicos, ampliando o entendimento sobre

Os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias), levando-nos a pensar sobre a perspectiva hierárquica entre esses dois *modus vivendi* e a relativizá-la (BRASIL, 2006, p. 96).

Essa consciência *glocal* (ROBERTSON, 1992), na qual o global e o local se fundem, precisa ser aliada à escolarização com o intuito de empoderar e levar os jovens a perceberem-se cidadãos do mundo. Ao se basear em Pashby (2008), Mattos (2014) sugere que educar para a cidadania implica compreensão da diversidade cultural e "aprender para a vida". Este processo resultaria em futuros adultos prontos para a mobilidade social, instrumentalizados por habilidades sociais fundamentais para seu crescimento e formados criticamente com um forte senso global de responsabilidade (p.179).

De acordo com as considerações anteriores, este trabalho busca contribuir para estimular novos olhares sobre as atividades com imagens que compõem os LDs, a partir de uma reflexão crítica que discuta se tais figuras podem reforçar ou desconstruir estereótipos sobre o povo brasileiro. Ao tomar como ponto de partida o LV e o critério de avaliação de imagens definido pelo PNLD 2015, sobre a utilização de ilustrações que, adequadamente, representem a "diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país" (p.43) e ainda,

“reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas” (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2015, p. 12), esta pesquisa buscou responder a duas questões:

- 1) como é representada a diversidade étnica, social e cultural das comunidades brasileiras?
- 2) as atividades que acompanham as imagens criam oportunidades para a discussão e a construção de sentidos que ultrapassem os estereótipos sobre o Brasil e seu povo?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as imagens cujos componentes constitutivos apontem para aspectos do Brasil, a fim de entender como essa representação é feita. Como desdobramento desse objetivo, esta pesquisa teve também os seguintes propósitos: fazer um levantamento sobre qual das quatro coleções de língua inglesa aprovadas pelo PNLD será a mais utilizada em Belo Horizonte em 2015; quantificar, triar e categorizar as imagens presentes na coleção; identificar, dentre estas, quais são representativas dos espaços, da cultura e do povo brasileiro; investigar se há, no livro do aluno e no manual do professor, atividades, orientações pedagógicas e informações disponíveis sobre essas imagens ou se elas são apenas ilustrativas; analisar se as orientações e atividades que as acompanham promovem oportunidades para debates que possam contribuir para a desconstrução de possíveis estereótipos; examinar se/como as imagens utilizadas atendem, portanto, aos objetivos do PNLD.

Neste trabalho, buscou-se uma organização que informasse, satisfatoriamente, sobre as teorias fundamentais nas quais o processo de análise se pautou, bem como propiciasse revisar aspectos historiográficos do desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à educação. Desta maneira, no primeiro capítulo são discutidos o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil e o desenvolvimento de suas abordagens metodológicas. O intuito é apresentar um panorama atual sobre a situação dos atores envolvidos nesse processo educacional. A Educação Crítica, o Letramento, o Letramento Crítico e os Novos Letramentos também compõem esse capítulo inicial, pois se constituem importantes perspectivas teóricas que fundamentam alguns documentos oficiais como as OCEM, que a elas são relacionadas. O LD e as Políticas Públicas brasileiras para sua produção, O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são comentados a

fim de ampliar o conhecimento histórico sobre esse instrumento pedagógico e os motivos que levaram pesquisadores a investigar sua produção, distribuição, conteúdos e seus diversos usos no universo escolar. Por último, o tripé diversidade-étnica-cultural-social é explorado por se constituir um relevante item presente nos editais do PNLD e encabeçarem as perguntas problematizadas nessa pesquisa.

No segundo capítulo, uma reflexão sobre as relações entre a diversidade e as imagens é feita tendo em vista os processos de produção de textos visuais, nos quais a autoria desempenha papel fundamental, já que suposições acerca das experiências e conhecimento de mundo do público-alvo são consideradas para assegurar uma interpretação específica. As contribuições da Semiótica foram incluídas nesse capítulo, por auxiliarem na interpretação imagética; como o Letramento Visual que relacionado às perspectivas teóricas críticas viabiliza a construção de sentido que ultrapassa *design* ou percepções cromáticas e composições fotográficas. A seguir, no terceiro capítulo, a metodologia mista, técnica de pesquisa que permite a coadunação de dados quantitativos e qualitativos, e a estratégia sequencial exploratória são explanadas e são detalhadas, consecutivamente, cada um dos procedimentos da coleta e da análise do *corpus* selecionado. Por último, no quarto capítulo é feito o levantamento quantitativo e análise das imagens identificadas como representativas de nuances culturais, étnicas, raciais, sociais e geoespaciais brasileiras. Uma discussão geral é desenvolvida para que haja a triangulação dos dados quantitativos e qualitativos coletados, encerrando a seção com algumas considerações finais.

CAPÍTULO 1

*O escritor e o fotógrafo utilizam as mesmas ferramentas,
mas enquanto um descreve uma imagem com mil palavras
o outro descreve mil palavras com uma imagem.*

Jefferson Luiz Maleski

Nesta seção, buscou-se apresentar um panorama acerca do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e do desenvolvimento de algumas das abordagens metodológicas que este encerra. Para isso, a Educação Crítica e os Letramentos são discutidos, bem como as OCEM. Discutir essas questões é fundamental para se alcançar entendimento ampliado sobre os LDs e as suas respectivas políticas públicas, aspectos analisados a posteriori.

1. O ensino de língua estrangeira no Brasil

O ensino de Língua Estrangeira (LE) na educação formal no Brasil começa no período colonial, a partir do decreto do Príncipe Regente que cria as cadeiras de inglês e francês, visando a complementação curricular do latim e grego, LEs predominantes até então (OLIVEIRA, 1999). No entanto, apesar de haver vizinhos de fala hispânica tão próximos em toda a América do Sul, o espanhol ganhou mais espaço e respeito nas escolas brasileiras apenas no final do século passado, na década de 1990, impulsionado pela criação do MERCOSUL e pelo crescente interesse dos brasileiros em conhecer os países e culturas vizinhas (MICCOLI, 2013).

Segundo Miccoli (2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, confere autonomia à escola para eleger qual LE será ensinada em seu contexto específico do ensino fundamental. Para o ensino médio, foi obrigatória a inclusão de pelo menos uma LE, podendo ser ofertada uma língua opcional, de acordo com a realidade de cada comunidade escolar. A autora avalia que, embora haja uma melhora significativa na valorização do ensino de LE no país, o mesmo, ainda, é incipiente.

Era de se esperar que, com tanta história, as línguas estrangeiras estivessem consolidadas nos currículos escolares. Até hoje, ao iniciar cursos de formação ou de educação continuada, o questionamento sobre por que ensinar línguas está na ordem do dia. [...] o propósito e o significado da aprendizagem de línguas estrangeiras estão na ampliação de horizontes e de atuação social. No entanto, parece que docentes precisam se convencer dessa relevância (MICCOLI, 2013, p. 26).

Miccoli discute, ainda, a existência de uma lacuna entre as teorias e pesquisas acadêmicas e a prática dos docentes que precisa ser estreitada, pois isso beneficiaria os alunos durante seu processo de aprendizagem, embora estes não se preocupem, demasiadamente, se seus professores

possuem ou não domínio sobre embasamento teórico. Para autora, não há unanimidade acerca de como-onde-quando conceitos teóricos passaram a integrar a realidade escolar e tampouco quais destes são responsáveis pelo êxito pedagógico. No entanto, o sucesso se dá à medida que a “reflexão sobre conteúdos, competências e habilidade a serem desenvolvidas” são modulados, adaptados e contextualizados de acordo com a realidade dos aprendizes (p.13).

Para elucidar essa questão, Miccoli denuncia a incipiência dos materiais didáticos em aproximar a teoria (frutos das pesquisas desenvolvidas pela academia) à prática dos professores de LE na escola pública. Semelhantemente, para Almeida Filho (2003), o ensino de LE nas escolas regulares, principalmente o do inglês, produz resultados inferiores aos esperados e previstos pela legislação em vigor. Quando se analisa o ensino de línguas nas escolas, sejam elas públicas ou particulares, é comum encontrar equívocos metodológicos que resultam em práticas ineficazes. O autor afirma que a historiografia do ensino de LE no Brasil, ainda privilegia o estudo da língua pela língua, com ênfase na forma gramatical que se engessa em conhecimentos descontextualizados, em detrimento do que apregoam as OCEM, que defendem, para o ensino da LE no ensino médio, o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, uma vez que os documentos entendem tais competências como “ferramentas imprescindíveis no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal” (BRASIL, 2006, p. 8, 95, 98). A ênfase dada ao tripé profissional-acadêmico-pessoal deve-se ao contexto de um mundo globalizado, onde o conhecimento eficaz de línguas, quer seja a materna ou as estrangeiras, funciona como um meio de realização do indivíduo.

Desse modo, as competências esperadas do aprendiz não deveriam enfatizar apenas uma habilidade linguística, uma vez que a expectativa hoje é que o indivíduo seja linguisticamente competente para falar, ler, escrever e entender uma ou mais LE sem muitas dificuldades (BRASIL, 2006). Vale destacar que o mundo midiático atual “exige” do cidadão muito além do que era demandado nos séculos passados. Partindo-se desse pressuposto, os (Novos) Letramentos só têm a acrescentar, uma vez que buscam não apenas o conhecimento estrutural, mas também valorizar e aproveitar as experiências de alunos e aprendizes de forma ampla e/ou multimodal. Uma questão delicada envolve o distanciamento entre o que é oficialmente preconizado nas OCEM, por exemplo, e a prática pedagógica vigente nas instituições de ensino públicas e particulares, já que não é difícil encontrar escolas e colégios famosos por priorizar currículos que enfatizam a preparação para provas ou vestibulares, até mesmo a partir do ensino fundamental.

Por outro lado, torna-se relevante o apontamento das diferenças entre o ensino de LE nas escolas de idiomas e na educação regular, a fim de incentivar a conscientização de alunos e professores não só para os distintos objetivos que há em um contexto e outro, mas também, para o reconhecimento de que se pode aprender também na escola: “a necessidade de prestigiar o ensino de língua estrangeira na grade curricular da escola pública é ainda mais premente, já que o aluno da escola pública normalmente não dispõe de outros meios de acesso a esse conhecimento” (MATTOS, 2011, p. 45). Se o aluno e o professor partirem da crença comum de que não é possível aprender a LE na educação regular, haverá uma exclusão desse aluno dos benefícios de se aprender uma língua. Benefícios que vão muito além de interesses econômicos, avalia Mattos.

Segundo Hawkins (2011), a literatura que trata da formação do professor de línguas privilegia assuntos pertinentes à língua e à pedagogia em detrimento do impacto de questionamentos socioculturais na linguagem, nos letramentos e na aprendizagem. Corroborando as ideias de Pennycook (2010), Hawkins (2011) aponta que tal fato deriva parcialmente das maneiras através das quais o próprio processo de ensino/aprendizagem tem sido historicamente abordado.

Movendo-se de uma visão de língua como conjunto de palavras e estruturas governadas por princípios particulares armazenados na mente (uma abordagem psicolinguística) para uma visão de língua como ferramenta para criação de sentido (uma abordagem comunicativa), para uma visão de criação de sentido como situado em encontros sociais específicos que acontecem em lugares específicos, em momentos específicos, entre pessoas específicas (uma abordagem sociocultural), e, por último, para uma visão de uso de língua situada que é modelada pelas forças e ideologias políticas, culturais e sociais que servem para empoderar algumas pessoas e marginalizar outras (uma abordagem crítica) (HAWKINGS, 2011, p. 2).

Muitas das escolas regulares no Brasil encontram-se ainda no que Hawkins (2011) chamou de abordagem psicolinguística. Miccoli (2013) discute a necessidade de mais cursos de formação docente que permitam aos professores já atuantes ou em formação aprofundar-se em teorias de ensino e aprendizagem, bem como conhecer mais a fundo suas próprias teorias e práticas. Uma significativa parcela dos professores de línguas estrangeiras nunca foi preparada para desenvolver educação crítica ou passou por experiências de aprendizagem que chegassem a este objetivo, o que pode explicar sua dificuldade em incluir estratégias metodológicas críticas para o ensino de LE. A amplitude da perspectiva crítica, que será discutida mais adiante,

transcende o proposto por abordagens de ensino tradicionais e alternativas¹ (MICCOLI, 2013), isto é, contempla mais que a busca pelo domínio de estruturas linguísticas ou uma possível descrição de processos de aprendizagem e aquisição linguística, pois pretende a ampliação do entendimento sobre os impactos sociais destes processos para o empoderamento de indivíduos, que ao utilizar a língua e práticas reflexivas e críticas de leitura e letramento podem participar de maneira ativa nos contextos dos quais fazem parte. Essa perspectiva crítica é adotada nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), documento que será comentado na seção seguinte.

1.1 As OCEM e o ensino de línguas estrangeiras

As OCEM (BRASIL, 2006) propõem um aprofundamento nas discussões referentes à função do ensino e aprendizagem de LEs no ensino médio. No documento são discutidos os possíveis impactos socioeconômicos e culturais do ensino pautado na cidadania, tolerância às diversidades, “o problema da exclusão no ensino em face de valores globalizantes e o sentimento de inclusão, frequentemente, aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras” (p.87). São avaliados no documento como as teorias da linguagem e das novas tecnologias, por exemplo Letramentos, Multiletramentos e Multimodalidades, podem contribuir para enriquecer o processo educacional de aquisição de LE. Ao analisar essas teorias, tornam-se claros os desejos dos idealizadores das OCEM de ampliar o entendimento de professores e alunos sobre as questões globais, locais e incentivar uma prática docente crítica, formadora e plena. No tocante às habilidades linguísticas, as OCEM advogam “a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas” (p.88). Embora façam diversas recomendações para o ensino de língua estrangeira no contexto específico do ensino médio, as OCEM ressaltam que estão passíveis a “adaptações e ajustes em função das especificidades de cada idioma”(p.88).

Ao avaliar que “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2000, p.20) as OCEM convidam

¹ Segundo Miccoli (2013) as abordagens tradicionais são aquelas baseadas na concepção cognitivista do processo de aprendizagem de uma LE, a saber, os universais linguísticos de Chomsky (1998); a interlíngua de Selinker (1972); o monitor de Krashen (1981); o Interacionista de Hatch (1978); a aculturação de Schumman (1978); a produção compreensível de Swain (1985) e o desenvolvimento da linguagem de Cummins (1984). A qualificação *alternativa* é utilizada para caracterizar as abordagens que, embora tenham contribuído de maneira significativa no campo da Linguística Aplicada, ainda são consideradas periféricas frente ao paradigma cognitivista dominante como argumenta Atkinson (2011).

educadores e teóricos para uma discussão mais ampla e participação ativa, uma vez que nelas não se pretende estabelecer soluções e respostas definitivas para

[...] os problemas do ensino em questão, mas sim problematizar o contexto educacional brasileiro a fim de estabelecer um diálogo capaz de trazer amadurecimento teórico, pedagógico e educacional e viabilizar a administração de conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de uma visão de mundo (BRASIL, 2006, p.90).

A partir da leitura das OCEM, nota-se grande preocupação com o ensino e a necessidade de uma educação completa que leve os alunos além das questões linguísticas e instrumentais durante a aprendizagem da LE, contemplando também aspectos educacionais, culturais, sociais e que visem à cidadania. As OCEM defendem um ensino da língua contextualizado e que permita a participação do sujeito na sociedade. Como resultado, os conceitos de letramento crítico (LC) e a valorização dos multiletramentos tornam-se importantes por evidenciar de forma mais objetiva as múltiplas possibilidades para as práticas docentes. Como bem apontam as OCEM, é preciso mostrar que a informação e o conhecimento circulam de formas diversas e que não estão limitados às paredes da sala de aula, ou seja, exclusivamente na forma tradicional; que a multimodalidade requer certos tipos de habilidades e que há a necessidade de desenvolver a capacidade crítica do aprendiz. É nítida a preocupação dos autores com a educação crítica e a política de LEs, já que o ensino de línguas é apontado como alheio a um universo mais amplo “hoje em constante diálogo com a ciência da linguagem, como *World Englishes*, Pedagogia Crítica, Estudos Culturais, Educação para a Cidadania, para citar algumas” (SIQUEIRA, 2010, p. 27). Os pressupostos que sustentam as OCEM se baseiam na “formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (OCEM, 2006, p. 90).

Outra característica marcante do documento é a recomendação da seleção de exemplos de atividades que contemplem a criticidade. Por meio desses modelos, os professores podem ter uma ideia mais prática do que é letrar criticamente, do que é realizar uma leitura crítica, dos propósitos distintos de cada uma delas. As vozes e experiências de professores e alunos no texto legitimam as abordagens e esclarecem que a origem das discussões reside em temas recorrentes em sala de aula, assim, além da percepção crítica sobre o ensino, é importante o entendimento e o

respeito às diferenças. Um exemplo é o conceito de “heterogeneidade linguística” que permite o pensar das diferentes práticas linguísticas relacionadas ao contexto social, histórico e cultural; que se opõe ao termo “homogeneizar”. Ou seja, se há homogeneidade, privilegia-se somente um determinado tipo de conhecimento, ou língua, ou cultura e, conseqüentemente, exclui-se qualquer tentativa de se estabelecer lastros que respeitem a diversidade.

Por fim, pode-se concluir que devido ao caráter dialógico das OCEM, estas não buscam eliminar questões complexas referentes ao ensino de LE na escola, mas sim instigar reflexões acerca do processo educativo e como este pode ser aperfeiçoado, adaptado a cada contexto específico de ensino e, assim, se tornar cada vez mais exitoso no Brasil. Diferentemente das escolas de idiomas, a escola regular não deveria se preocupar em ensinar somente a materialidade da LE para seus alunos. As escolas regulares precisam não somente trabalhar os conteúdos relativos à língua como partes integrantes do currículo escolar, como também se preocupar com a formação mais ampliada do aprendiz. Faz-se necessário incentivar nos alunos o desenvolvimento da consciência social e da criticidade, propiciando-lhes novas maneiras de compreender o mundo (SOUSA, 2014). Nas aulas de LE, portanto, o ideal seria incluir estímulos à formação da consciência cidadã do aluno, para que ele possa refletir sobre o seu lugar/papel que ocupa na sociedade. Nessa perspectiva, a noção de letramento pressupõe que a escrita não pode ser desvinculada de seus usuários e de seu contexto de uso. É preciso, também, considerar que, na atualidade, os textos são multimodais, ou seja, não são mais organizados apenas de forma tradicional, linear (ROJO, 2012). Na comunicação, a linguagem mediada pelo computador, por exemplo, proporciona novos usos. Além disso, pensar as habilidades de falar, ouvir, escrever e ler de forma separada pode se constituir um erro, pois as formas de leitura e de escrita ocorrem em processo dinâmico e de interação entre si e de forma mais complexa. É preciso que essas habilidades sejam entendidas como abarcantes dos multiletramentos, ou seja, como um conjunto variado de capacidades que engloba letramentos visuais e digitais (LIMA, 2014; ZACCHI, 2014; WIELEWICKI, 2014; FERRAZ, 2014; MIZAN, 2014).

A partir de uma visão mais complexa, reflexiva e crítica dos impactos da aprendizagem de uma LE sobre o indivíduo, dos cursos de formação docente ou de formação continuada, e, principalmente, da produção dos LDs, uma vez que estes são os instrumentos pedagógicos mais acessíveis para os professores e alunos, o ensino de LE poderia ser repensado. Dessa forma,

docentes e discentes teriam a oportunidade de se engajar em um processo de educação em sentido amplo e não meramente linguístico: uma educação crítica.

1.2 Educação crítica

Na atual sociedade globalizada e digitalizada, saber ler e escrever pode não ser mais o suficiente. Hoje, o cidadão precisa desenvolver várias outras habilidades para usufruir dos benefícios da vida moderna, e também participar ativamente da comunidade na qual está inserido, com intervenções construtivas de modo a contribuir de maneira atuante para o avanço dela (MATTOS, 2014). Por meio desse viés, o conceito de cidadania envolve a tomada de decisões políticas e, criticamente (in)formadas por parte de sujeitos ativos, localizados historicamente (MONTE-MÓR, 2009). Segundo Monte-Mór (2014), o termo “crítico” pode ser compreendido de duas maneiras distintas. A primeira, a partir do uso do termo *criticismo*, no sentido acadêmico, seria resultado da escolaridade; e a segunda derivada do termo *critique*, no sentido ideológico, ou seja, a capacidade crítica do sujeito de não se atrelar aos níveis de escolarização ao qual foi submetido, desconstruindo a ideia de que há pensadores críticos e pensadores comuns. Ferraz (2014), ao explorar esses mesmos conceitos, aponta três significados para o termo “crítico” a partir de “critique”: 1º - na qualidade de construção de sentidos (GEE, 1997; MORIN, 1998, 2000; LANKSHEAR & KNOBEL, 2003; MONTE-MÓR, 2008); 2º - o crítico como forma de não se confiar em uma interpretação dada e, finalmente, 3º – o crítico como ruptura, quebra de paradigmas (DUBOC, 2012).

No tocante ao ensino de LÉs, a partir dessas definições percebemos que ser crítico implica ir além do *status quo*, desconstruir o “olhar treinado” (DUBOC e FERRAZ 2011, p. 24). Nesse sentido, Duboc e Ferraz (*Ibid.*) postulam o mesmo que Monte-Mór (2009, 2010, 2011) sinaliza sobre a relevância do trabalho de LC como uma prática comprometida com a expansão de perspectivas do aluno. Segundo os autores, essa expansão consiste no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças. Partindo dessas reflexões, entende-se, nesta pesquisa, que uma educação crítica empenha-se na “expansão de perspectivas”, com base no fato

de que nenhum texto é neutro e de que a educação deve ser social, cultural e ideologicamente orientada (CERVETTI, 2001).

Ao analisar o desenvolvimento metodológico no ensino de línguas estrangeiras e a subsequente preocupação com a criticidade, cabe citar a Linguística Aplicada Crítica (LAC). Para Pennycook (2010), *Critical Applied Linguistics (CAL)* ou, em português (LAC²) é um movimento contra as perspectivas estruturalistas e positivistas que impediam que a Linguística Aplicada estivesse ligada às questões de ordem sociopolíticas. Vista como mudança de paradigma nos modos de pensar, a LAC tem por premissa básica combater a discriminação e desigualdade, por meio da discussão de temas variados como “gênero, classe, sexualidade, raça, etnicidade, cultura, identidade, política, ideologia e discurso”, enfatizando a necessidade de se respeitar a diversidade. Assim, a LAC pode ser considerada uma perspectiva em prol da “linguística aplicada com certa atitude”, sendo essa atitude a busca pela “descentralização” da linguagem e da ideia, que (ao “centralizar”) deixa à margem aqueles que seriam os supostos excluídos (PENNYCOOK, 2010, p. 3).

A LAC aborda o ensino de línguas visando à formação da identidade do aprendiz, por meio do estímulo ao pensamento crítico. Dessa maneira, a aprendizagem de língua(s) não é, meramente, a transferência do saber, mas uma forma de se levar os sujeitos à reflexão sobre seu lugar na sociedade e, principalmente, levar o aluno a posicionar e expressar-se sobre/e nesse lugar. Pennycook (2010) aborda o conceito de metrolingualismo como o processo de negociação de identidades por meio da pluralidade linguística, ao descrever as maneiras pelas quais as pessoas se comunicam, negociam e expressam suas identidades no contexto da interação. Assim, ao aluno é permitido perceber, vivenciar e relacionar a aprendizagem da língua como prática social e cotidiana, ou seja, além de nuances linguístico-estruturais. A partir dessa leitura, entende-se que tanto na LAC quanto nas OCEM há um interesse em defender a democratização e ampliação do ensino, o que leva ao empoderamento do aluno. Ao considerar a LAC um campo voltado para a prática social, com destaque para a linguagem e a dimensão sociopolítica, Pennycook (2010) destaca a constante transformação da LAC, que busca trabalhar a linguagem em seus múltiplos contextos. Diferentemente da Linguística Aplicada (LA), o autor ressalta que a LAC trata dos problemas sociais e políticos centrais, por exemplo: desigualdade, diferença e

² Tradução livre.

discriminação. Para o autor, a LAC não é simplesmente uma dimensão crítica adicionada à Linguística Aplicada, uma vez que na LAC, o ceticismo e os questionamentos dos pressupostos da LA são constantes.

A LAC apresenta uma maneira de se fazer linguística aplicada que pretende ligá-la a questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso. E, fundamentalmente, torna-se uma abertura dinâmica de novas questões que surgem a partir deste conjunto (PENNYCOOK, 2001, p. 10 *apud* PENNYCOOK, 2010, p. 163).

Avaliando mais profundamente os preceitos da LAC, nota-se que a língua não é tomada como uma série de habilidades que devem ser aprendidas, mas como algo dependente da interação e, por isso, situada em um tempo e espaço específicos. Esta visão de língua é a mesma que permeia as OCEM, pois segundo o teor desse documento, a aprendizagem de uma LE vai muito além da instrumentação linguística. Ao ensinar o idioma, é preciso fazer com que o aluno perceba que “há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica” (BRASIL, 2006, p. 92). As OCEM, mais do que formar falantes da língua, buscam formar indivíduos com consciência social e criticidade. Os alunos precisam ter uma compreensão do lugar que ocupam no mundo, do que é ser cidadão, do respeito ao próximo e às diferenças e, assim entender que, em uma descrição parecida com a da LAC, as “pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes” (BRASIL, 2006, p. 92). As diferentes formas de comunicação, mediadas pelo texto escrito, que têm lugar nas diversas práticas sociais das quais as pessoas fazem parte dão origem aos letramentos.

1.3 Letramentos

A palavra de origem inglesa *literacy* passou a ser utilizada em meados da década 1970 nos Estados Unidos para designar o processo educacional de aprendizagem pelo qual adultos, até então não escolarizados, eram submetidos. Segundo Soares (2008), no Brasil o termo foi

traduzido para a língua portuguesa como letramento, a fim de caracterizar o envolvimento de indivíduos nesse processo de aquisição das capacidades de ler e escrever. A autora explica que ao tornar-se letrado, verbete dicionarizado no ano de 2001 (SOARES, 2008, p. 29), o indivíduo expõem-se a mudanças e impactos de cunho linguístico, cultural, políticos e sociais. Soares discute, ainda, que a ampliação das discussões acerca das práticas de letramento e as diversas pesquisas desenvolvidas nessa área contribuíram para que os estudos sobre letramento se consolidassem como campo de investigação significativo na Educação e nas Ciências Linguísticas entre 1970 e 1980. Por meio da expansão das perspectivas educacionais críticas surgiu a necessidade de se ampliar o entendimento sobre os diversos subcampos que emergiram a partir dessas pesquisas, como os *New Literacy Studies*/Novos Estudos de Letramento, que abarcam uma noção de linguagem como prática social (MATTOS, 2014) e advogam a ruptura da natureza tradicional das práticas de letramento, distanciando-se do que é proposto pelas abordagens dominantes que focam apenas na aquisição de habilidades linguísticas (STREET, 2003). Segundo Gee (2008), o significado de Novos Letramentos é uma forma de nomear trabalhos que, a partir de uma variedade de perspectivas diferentes, veem os letramentos em sua abrangência completa de contextos cognitivos, sociais, interacionais, culturais, políticos, institucionais, econômicos, morais e históricos (GEE, 2008, p.2).

A partir da mesma perspectiva, Barton *et al* (2000) defendem que os letramentos são historicamente situados, constituídos por práticas em constante transformação e estão associados aos diferentes domínios da vida, incluindo processos de aprendizado distintos. Street (1984) defende o letramento como um termo-síntese que resume as práticas sociais e as concepções de leitura e de escrita que não podem ser consideradas neutras, por não serem livres de ideologias. Street (1984) categorizou o letramento em dois modelos pedagógicos: o autônomo e o ideológico. No modelo autônomo, que está associado às práticas tradicionais, o letramento é tecnologia neutra que pode ser separada de contextos sociais específicos, com ênfase na técnica, ou seja, nas habilidades individuais de leitura e de escrita, sem considerar o contexto de produção. Street discorda do modelo autônomo, devido ao letramento se vincular à ideologia de seu contexto o que leva o autor a dizer: “O que as práticas específicas e os contextos de leitura e escrita são para uma dada sociedade dependem do contexto em que eles estão incorporados e não podem ser isolados ou tratados com ‘neutros’ ou meramente ‘técnicos’” (STREET 1984, p.1). No modelo ideológico proposto por Street (1984), a leitura e a escrita são atividades sociais dependentes de

uma ideologia que envolve o contexto social. O autor sugere ser mais apropriado o termo “letramentos” na forma múltipla, a “letramento” no singular, considerando que os letramentos variam de acordo com o tempo e o espaço e são contestados nas relações de poder. Costa (2012) explica que:

O conhecimento não é natural nem neutro, mas sim ideológico, baseia-se nas regras discursivas de cada comunidade e, portanto, é sempre um conhecimento situado; do mesmo modo, a realidade não é passível de ser apreendida e descrita pela linguagem, com isenção de valores e intenções, ao contrário, a verdade é sempre relativa, matizada por pontos de vista, e deve ser compreendida dentro de um contexto determinado, em relação com os sujeitos envolvidos nas práticas letradas; os significados do texto (o que se escreve e também o que se fala) ultrapassam as prováveis intenções do autor/locutor, visto que são sempre múltiplos, contestáveis, construídos social, histórica e culturalmente e perpassados por relações de poder (2012, p. 922).

Logo, ao retomar as definições do termo “crítico” postuladas por Monte-Mór (2008), o LC pode ser entendido como desenvolvimento da consciência crítica a partir das práticas sociais e hábitos de leitura e de escrita. O desenvolvimento dessa conscientização, fruto essencial da prática do LC, leva os alunos além da interpretação, produção e reprodução de textos, empoderando-os e tornando-os agentes transformadores na sociedade cada vez mais cambiante da qual fazem parte (CERVETTI, 2001, p.1). Assim, as novas práticas sociais geradas pela globalização, avanços tecnológicos etc., em si mesmas evidenciarão a urgência de uma nova prática educacional – que possa tornar-se comum e suplantará métodos e abordagens antigos e tradicionais. O ensino requer propósito e postura consciente dos professores que serão capazes de levar alunos a compreender além de conceitos estruturais da língua ensinada e, principalmente, saber como bem aplicar o conhecimento e como o mesmo é (trans)formador. Com base nessas reflexões pode-se estabelecer alguns pontos de convergência a respeito do LC:

- textos são produtos culturais e, portanto, devem ser analisados a partir de uma perspectiva que considere as práticas sociais das quais fazem parte, os valores e as ideologias que veiculam;
- por meio da desconstrução do texto, os leitores podem alcançar compreensão mais ampla sobre o Discurso (e/dos) grupos dominantes, e as relações de poder (GEE, 1999) inerentes a ele(s) ali presentes;

- Esse entendimento empodera leitores para assumir seus próprios posicionamentos na sociedade e em contextos específicos dos quais fazem parte;

Analisar diferentes tipos de textos e discutir possíveis aprimoramentos dos materiais didáticos e da forma como são utilizados são maneiras de se entender e problematizar questões relevantes para a Educação Crítica e para o LC referentes ao complexo universo educacional. Apesar de já terem sido feitos estudos sobre os Livros Didáticos de Língua Inglesa (EDMUNDSON, 2004; CURTO DOS SANTOS, 2007; ARANTES, 2008; DIAS, 2009; CARDOSO, 2011), esta pesquisa foi impulsionada pela necessidade de se propor uma nova forma de olhar as atividades e imagens presentes nos LDs.

1.4 O Livro didático

A educação escolar caracteriza-se pela mediação didática e pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, seus procedimentos e conteúdos devem adequar-se tanto às exigências da sociedade, à situação específica de cada escola, quanto ao progresso dos alunos perante desafios acadêmicos aos quais estão submetidos enquanto trilharam uma jornada em busca da apropriação desses saberes. Nesse contexto, o LD adquire uma importância basililar, como um poderoso instrumento para reflexão e desenvolvimento das tarefas escolares, além de contribuir para a formação crítica individual, atendendo a dupla exigência: de um lado, os procedimentos, as informações e os conceitos teóricos propostos nos manuais; do outro, a adequação desses às práticas docentes a que estão destinados (TILIO, 2008; MENEZES, 2009; HOLDEN, 2009; TORTATO, 2010; HATA *et. al.*, 2013).

A importância do LD no processo educacional tem sido investigada por diversos pesquisadores. Segundo Faria (1984), a relevância dos papéis atribuídos aos LDs era ampla durante as décadas de 1970 e 1980, uma vez que, geralmente, por meio deles as ideologias inerentes aos discursos eram reproduzidas e difundidas entre alunos e professores. Havia, portanto, a crescente necessidade da análise criteriosa por parte dos docentes para decidir qual material adotar a fim de se alcançar os objetivos educacionais desejados.

Frison *et. al.*, (2009) discutem que “é necessário que os professores estejam preparados para escolher, adequadamente, o livro didático a ser utilizado em suas aulas, pois ele auxiliará na aprendizagem dos estudantes” (p.4). Lajolo (1996) se aprofunda nessa discussão acerca da importância dispensada aos LDs e o papel que desempenham ao ajudar professores no processo de ensino. A autora discute que, embora, possivelmente, não sejam o único material didático do qual alunos se apropriarão ao longo de sua aprendizagem, eles, definitivamente, desempenharão um papel fundamental em algum momento.

Segundo Choppin (2004), o processo de valorização dos LDs e o interesse pela sua produção, usos e distribuição têm atraído cada vez mais os olhares para o mercado editorial e as políticas públicas que revolvem essas questões. É possível estabelecer uma relação entre a pesquisa de Faria (1984) e Choppin (2004), já que este último autor avalia que

O controle da produção nacional foi um ato administrativo pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial, ou ainda de um governo de ocupação, em um contexto de censura que tinha como objetivo eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou qualquer interpretação nociva aos interesses (CHOPPIN, 2004).

A questão levantada por Faria (1984) acerca da reprodução de ideologias pelo LD, embora não seja mais tão problemática, devido a que o PNLD seleciona as obras para que não reforcem preconceitos, ainda reverbera e é pertinente, pois se sabe que nenhum texto ou discurso é neutro:

Ao produzirem linguagem, os falantes produzem discursos. Mas o que é discurso? Podemos definir discurso como toda atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes. O falante/ouvinte, escritor/leitor são seres situados num tempo histórico, num espaço geográfico; pertencem a uma comunidade, a um grupo e por isso carregam crenças, valores culturais, sociais, enfim a ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos. É por isso que dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem (BRANDÃO, 2004, p 3).

Cabe levantar aqui, ainda, as preocupações de Ferreira (2014) com a inclusão de temas relativos às políticas e às identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe no LD. A autora avalia de maneira positiva a relevância dessas discussões em sala de aula, já que elas, também, têm impulsionado vários pesquisadores a discutir esses temas, a fim de ampliar o entendimento sobre a forma como são abordados e como podem promover oportunidades para debates capazes de levar alunos e professores a problematizar questões e se posicionar de maneira consciente e crítica no contexto social local e global do qual fazem parte.

Além de presentes na prática docente de milhares de professores (as), os LDs geram impactos que permanecem até mesmo após o fim do período escolar. Para Fernandes (2004), uma pessoa que valoriza a educação e tem sua vida profissional ligada ao magistério, “O livro didático ganha em sua memória outra coloração” (p.537). Segundo Mantovani (2009), o LD é mais que um mero manual escolar, pois estabelece de maneira clara uma conexão entre o conhecimento e o alunado ao longo da vida escolar, resultando em marcas definitivas na memória, tanto de alunos quanto de professores. Freitas e Rodrigues (2008) explicitam o papel importante desempenhado pelos LDs na vida escolar dos alunos ao dizerem que o LD integra a cultura e a memória visual de muitas gerações e:

Ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para a criança, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento. O meio impresso exige atenção, intenção, pausa e concentração para refletir e compreender a mensagem, diferente do que acontece com outras mídias como a televisão e o rádio, que não necessariamente obrigam o sujeito a parar. O livro, por meio de seu conteúdo, mas também de sua forma, expressa em um projeto gráfico, tem justamente a função de chamar a atenção, provocar a intenção e promover a leitura (FREITAS E RODRIGUES 2008, p.1).

Romanatto (2004) enumera uma lista de contribuições do LD no contexto pedagógico, entre as quais se destacam: a ampliação da capacidade de ler (aumento de vocabulário, aumento de compreensão do que se lê); integração e sistematização da matéria (graças a uma sequência ordenada das lições); facilitação de revisões periódicas; e o desenvolvimento de hábitos de independência e de autonomia. Além do viés pedagógico, outro aspecto apontado é o social, uma vez que os LDs representam, reproduzem e legitimam valores da sociedade em suas páginas (SOUZA E LEÃO, 2008). Nesse caso, fica claro o importante aspecto político e cultural do LD.

A escola reproduz as hierarquias pré-existentes na família, no mercado de trabalho e na sociedade mais ampla. Ela não gera contradições próprias, apenas reproduz, reforça o que é produzido fora. Na escola se aprende e compartilha não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos (SOUZA E LEÃO, 2008, p.2).

Curto dos Santos (2007), por sua vez, entende que o LD é um elemento importante na cultura escolar, por ser um material que contribui para a transmissão deliberada de conhecimentos, valores e cultura no universo escolar (p. 15). Além disso, como instrumento pedagógico, os LDs ganham *status* ou características de um produto cultural mercadológico, segundo Apple (1995):

Esta natureza dual da cultura apresenta um dilema para os indivíduos interessados na compreensão da dinâmica da cultura popular e da cultura de elite em nossa sociedade. Isto faz com que o estudo dos produtos culturais dominantes – filmes, livros, televisão, música – seja decididamente escorregadio, porque há um conjunto de relações por trás de cada um desses produtos. E estes, por sua vez, estão situados dentro da teia mais ampla das relações sociais e de mercado do capitalismo (p. 82-83 *apud* CURTO DOS SANTOS, 2007, p. 15).

A partir dessas reflexões, torna-se simples compreender os motivos pelos quais os LDs foram considerados importantes tanto pelo governo federal (que promulgou leis e políticas

públicas para aumentar o acesso dos alunos brasileiros a esse tipo de material) quanto por professores que os adotam nos mais variados níveis de ensino (JORGE, 2014). Nesse sentido, Mantovani (2009) entende que há uma expressiva importância comercial do LD. Como apontado na Tabela 1 (anexo 1), as vendas de LDs movimentam, por ano, milhões de reais, o que reforça o valor monetário e mercadológico dos LDs. Os estudos realizados por Pinotti (2012) pontuam que o caráter comercial dos LDs merece atenção pelas cifras resultantes de suas altas tiragens, compras feitas pelo governo e distribuição aos alunos, o que resultou na consagração dos LDs como mais uma *commodity* (mercadoria) pertencente ao campo educacional.

1.5 O LD e as políticas públicas brasileiras

O governo federal brasileiro começou a reconhecer a importância do LD quando criou, em 1929, o Instituto Nacional do Livro (INL) para legislar acerca das políticas públicas dos LDs. Com isso, os LDs deixaram de pertencer apenas à esfera escolar e tornaram-se alvo de investimentos públicos para viabilizar o acesso dos alunos aos materiais didáticos, cuja lista incluía tanto o LD propriamente dito quanto obras paradidáticas e dicionários de qualidade. Em 14 de novembro de 1930, o Decreto-lei n. 19.402 estabeleceu a Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, hoje conhecida como MEC.

Como fruto de uma busca por uma política de desenvolvimento que almejava a implantação de uma educação ao mesmo tempo científica e progressista, durante a década de 1930, foi criada uma proposta cujo objetivo era regulamentar a produção e a distribuição de LDs nas escolas públicas brasileiras (FREITAG, MOTTA e COSTA, 1997, p.12). Para Oliveira (1980), nesse mesmo período o termo “livro didático” foi oficialmente definido e estabelecido como o livro adotado na escola para o ensino, cujo conteúdo deveria estar de acordo com os programas curriculares escolares.

Parágrafo 1 - Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; Parágrafo 2 - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p. 12 *apud* OLIVEIRA; GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984, p. 22 e 23).

O mesmo Decreto-Lei nº 1.006 criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cujo objetivo era a regulamentação da política nacional dos LDs. Dentre as funções outorgadas à CNLD constava: examinar, avaliar e julgar os LDs, promulgar ou proibir seu uso nas escolas. Após aprovação pela CNLD, cabia aos professores e diretores escolherem dentre as coleções sugeridas em lista pública a que melhor atendesse às necessidades dos alunos (FILGUEIRAS, 2008). A importância da CNLD já foi tema de pesquisas feitas por diversos estudiosos, entre os quais Bittencourt (2004) e Bezerra, (2006), que apresentaram detalhadamente a sua criação, a aplicação e o desenvolvimento, bem como suas políticas públicas. O MEC disponibiliza em sua página dados e datas acuradas sobre a historiografia dessas políticas públicas, apresentada no quadro cronológico a seguir³:

³ Disponível em <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso: 13 de jan. de 2015.

Quadro 1: Histotografia das políticas públicas brasileiras

1945	1966	1970	1971	1983	1985
Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45: Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do LD, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.	Acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) cria a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.	Portaria nº 35, de 11/3/1970, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).	O INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted.	Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. O grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.	Decreto nº 91.542, de 19/8/85 extingue o Plidef e institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além de diversas mudanças, como: Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias.

Atualmente, para que um LD de língua estrangeira seja selecionado para uso nas escolas públicas brasileiras, há um processo de seleção cujo edital apresenta uma extensiva e rigorosa lista de requisitos e orientações. O processo é realizado por especialistas (avaliadores), que são orientados por uma equipe composta por uma coordenação de área (um especialista renomado); uma comissão técnica (um representante do MEC); uma coordenação institucional (um representante da instituição de ensino superior que sedia o processo); uma coordenação executiva; e uma coordenação adjunta (equipe de especialistas que têm interlocução direta com os avaliadores). Esse processo é executado trienalmente por um comitê convocado e coordenado pelo MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É o comitê que se compromete em estabelecer um edital que seja completo e coerente com as necessidades educacionais dos alunos e professores de forma a abarcar preocupações contemporâneas que teóricos e pesquisadores encontram no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

1.6 Programa Nacional do Livro Didático

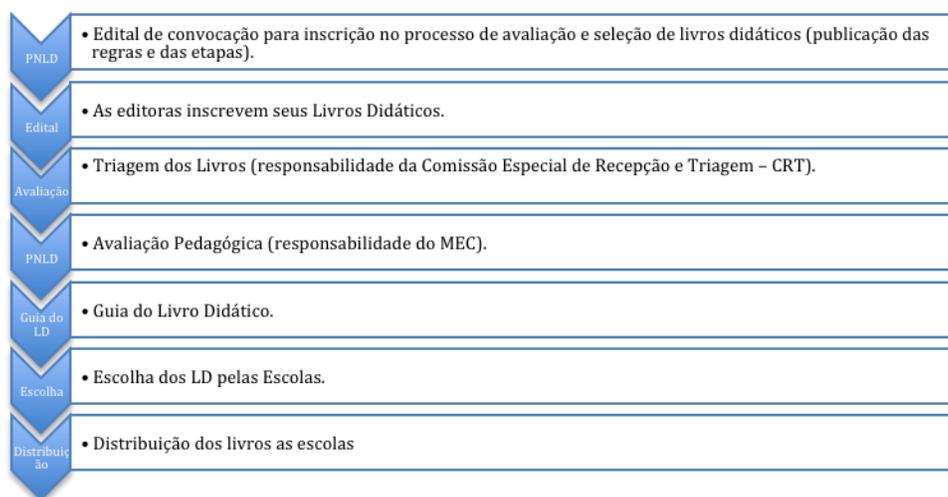
Criado pelo MEC em 1997 como política pública do MEC, o PNLD visa subsidiar “o trabalho pedagógico dos professores das escolas públicas brasileiras por meio da distribuição de coleções didáticas de diferentes componentes curriculares” (JORGE, 2014, p. 74). o PNLD foi estabelecido a fim de:

- a) Contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o país, cadastrados no Censo Escolar;
- b) Diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do país;
- c) Possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa;
- d) Promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos. (BRASIL, 2001)

O PNLD não é o único programa federal voltado para a ampliação do acesso ao LD, há também o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o PNLD-Campo e o PNLD-EJA, que respectivamente distribuem livros para compor a biblioteca das escolas e dar apoio ao trabalho do professor, LDs específicos para a Educação do Campo e para a Educação de Jovens e Adultos (JORGE, 2014, p. 75). Segundo informativos do MEC, o PNLD já beneficiou mais de 33 milhões de estudantes desde a sua criação, em 1997. Após a publicação do edital, as editoras inscrevem seus livros para ser avaliados pela equipe de especialistas que compõem o comitê de avaliação e seleção. Ao final desse processo, é publicado o Guia do Livro Didático que é enviado a todas as escolas inscritas no programa. O guia reúne resenhas das coleções aprovadas para auxiliar professores e diretores na escolha da coleção que irá atender melhor ao contexto educacional dos alunos. A logística de distribuição do material é feita por meio de parceria entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Normalmente, os materiais são entregues aos alunos após o cumprimento dos trâmites necessários estabelecidos pelo edital, no início do ano letivo. Apesar de estabelecido desde 1997, somente em 2012 o LE no ensino médio passou a integrar o PNLD.

A imagem 1 a seguir foi elaborada para auxiliar a visualização do processo pelo qual o LD passa até ser distribuído aos alunos da rede pública de ensino no Brasil:

Imagem 1: Trâmites do PNLD



A inclusão do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) no PNLD se deu a partir do edital de 2011 (livros para o 2º ciclo do Ensino Fundamental). Nesta pesquisa, serão considerados apenas os editais de 2012 e de 2015, pois ambos estabeleceram, pela primeira vez, os critérios para a seleção dos livros de LEM para o Ensino Médio. O Anexo 2 traz parte do edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas do PNLD 2012 e 2015 – Ensino Médio. Na análise de conteúdo dos editais, observou-se a presença de critérios rigorosos com relação ao aspecto gráfico e a prioridade dada à cidadania e à preparação do aluno do Ensino Médio para a universidade e para o mercado de trabalho, além da valorização dos contextos locais durante o processo de aprendizagem. Jorge (2014) discute a importância de se criar condições para que o ensino de inglês e espanhol nas escolas públicas do Brasil seja culturalmente relevante para o contexto brasileiro. Várias questões já apontadas pelo edital 2012 foram retomadas no edital 2015 à respeito da cidadania, dos objetivos da educação no EM e também da integridade física do LD, entre as quais estão:

Observância de princípios éticos e democráticos, necessários à construção da cidadania ao convívio social republicano; Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; Respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e na abordagem dos conteúdos; Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra; Pertinência e adequação dos recursos multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso (BRASIL, 2014).

Além de critérios gerais, os editais apresentam para cada disciplina orientações pedagógicas referentes aos seus conteúdos específicos e que devem ser observadas antes dos LDs serem submetidos à avaliação. Ambos os editais trazem orientações para o uso de imagens no LD, como mostra o quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Editais

<p>EDITAL PNLD 2012 (Página 21)</p> <p>No que diz respeito às ilustrações, elas devem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; 2) ser claras e precisas; 3) retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país; 4) quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados; 5) estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas; 6) apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas; 7) apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço. 	<p>EDITAL PNLD 2015 (Página 43)</p> <p>No que diz respeito às ilustrações, elas devem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; 2) ser claras e precisas; 3) retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país; 4) quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados; 5) estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas; 6) apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas; 7) apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço.
---	---

Além dessas orientações nos editais é utilizada, também, uma ficha avaliativa, geralmente divulgada no Guia do Livro Didático, que reúne critérios gerais e específicos cujo propósito é garantir aos avaliadores um instrumento para a análise e registro de suas observações sobre a coleção. O primeiro bloco da ficha de avaliação utilizada no guia do LD 2015 segue os critérios estabelecidos no edital e apresenta orientações sobre a disposição gráfica das imagens. Nela é reforçada a necessidade da adequada reprodução da diversidade cultural, desprovida de estereótipos, de discriminações e/ou preconceitos. Tais enfoques são reproduzidos no quadro a seguir:

Quadro 3: Critérios teórico-metodológicos gerais e de LEM

<p>BLOCO I - COM RELAÇÃO AO PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL, A COLEÇÃO:</p> <p>[...]</p> <p>4. Apresenta ilustrações com:</p> <p>4.1 créditos?</p> <p>4.2 clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidos?</p> <p>4.3 títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas?</p> <p>4.4 respeito às proporções entre objetos ou seres representados no caso de possuir caráter científico?</p> <p>4.5 legendas, escalas, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço?</p> <p>4.6 adequação às finalidades para as quais foram utilizadas?</p> <p>4.7 clareza e precisão?</p> <p>4.8 reprodução adequada da diversidade étnica, cultural e social da população brasileira?</p> <p>4.9 reprodução da diversidade étnica, cultural e social das comunidades, regiões e países onde a língua estrangeira é falada?</p>

Fonte: Guia do Livro Didático PNLD 2015 – Ficha de Avaliação Bloco I – página 15 e 16

Ao estabelecer editais rigorosos para a seleção dos LDs, o objetivo do PNLD é zelar pela constante melhoria da qualidade dos materiais que serão fornecidos aos alunos e escolas, pois se caracterizam como importantes instrumentos pedagógicos amplamente utilizados por alunos e professores, tanto dentro quanto fora da sala de aula. É nítida a preocupação dos editais em orientar que os LDs devem apresentar “conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001). Esses objetivos foram estabelecidos com o intuito de empoderar o aluno a tornar-se participante ativo no seu processo pessoal de aprendizagem e auxiliar o professor na administração e condução desse processo. Dessa forma, o amadurecimento e a ampliação das orientações referentes ao ensino da LEM presentes nos editais do PNLD, a preocupação com o desenvolvimento da qualidade e com a viabilização do acesso aos materiais didáticos só têm a contribuir para que o sistema educacional brasileiro possa formar cidadãos críticos e conscientes de seu lugar na sociedade.

CAPÍTULO 2

*A mágica da fotografia é metafísica.
O que você vê não é o que foi visto no momento.
A verdadeira habilidade da fotografia é a mentira visual organizada.*

Terence Donovan

Neste capítulo, buscou-se uma reflexão que levasse ao entendimento acerca da diversidade e como esta pode ser contemplada através das análises sociocultural e étnica. Buscou-se, ainda, problematizar o que são os estereótipos e quais podem ser seus impactos e prejuízos para a construção de sentido sobre quaisquer culturas. As contribuições da semiótica e do LVC foram levantadas a fim de ampliar o entendimento sobre o que é uma imagem e como esta pode ser trabalhada de pelo viés das perspectivas críticas durante as aulas de línguas.

2. Diversidade étnica, cultural e social

O substantivo feminino “diversidade” (do latim *diversitate*) (HOUAISS, 2001) e outros vocábulos de mesmo radical são encontrados com facilidade em documentos oficiais referentes à educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), os PCN, as OCEM e os editais do PNLD. Embora seja uma palavra de uso corrente, faz-se necessário compreender seus significados e, principalmente, o que a caracteriza. No dicionário Houaiss (2001), diversidade é apresentada como:

s.f. Característica ou estado do que é diverso; que não é semelhante; diferente ou desigual.

Reunião daquilo que contém aspectos, características ou tipos distintos: a diversidade de comentários sobre o texto.

Em que há ou demonstra oposição; que não está em concordância; divergência: a diversidade de seus argumentos invalidou a análise.

Conjunto diverso; multiplicidade: é necessário manter a diversidade das espécies.
(Etm. do latim: *diversitas.atis*)

No entanto, Gomes (2007) discute que “variedade”, “diferença” e “multiplicidade” não são construídas de forma aleatória e, portanto, não se limitam a ser meros substantivos abstratos. A construção dessas palavras ocorre a partir de contextos sociais e, assim, “a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades” (GOMES, 2007, p.19). A autora avalia que não é fácil para os seres humanos em suas relações sociais conceber e aceitar as diferenças inerentes à espécie, o que fica evidente à medida que os contextos sociohistórico-culturais dos atores sociais, repletos de relações de poder e dominação, são colocados lado a lado:

“nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada” (p.19). Lima (2006) avalia a diversidade como um dos aspectos mais intrínsecos dos seres humanos, o que torna cada ser único, pois se estabelecem aspectos distintos entre as pessoas por meio de suas experiências culturais, personalidades e pela construção ímpar de sentido que cada qual elabora.

Lima (2006) amplia a compreensão de inúmeros porquês que surgem em situações de tensão social perante diversidades e corroboram os estudos de Gomes (2007), para quem as construções identitárias estão, profundamente, atreladas à diversidade cultural, e tal elo formaria construtos sociais, culturais, políticos e históricos. Para esta última autora, os contextos exercem grande influência para que haja diversidade cultural: “[n]em sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades” (p.22). Isto é, as construções de sentido e visões de mundo serão sempre distintas. Dessa maneira, para se entender a diversidade, primeiramente é necessário compreendê-la por meio de uma perspectiva relacional:

Ou seja, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças (GOMES, 2007, p. 22).

Pensar sobre a abundante diversidade étnica e cultural do Brasil é algo complexo, que exige criteriosa atenção às relações de poder, aos processos de colonização e de dominação que ocorrer(em)am e também um posicionamento preferencialmente antagônico aos mesmos, como ratificam as teorias do LC. Sobre a importância de se entender e se respeitar a diversidade, Gomes (2007) convida o leitor a:

- 1) Perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória.
- 2) Entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola.
- 3) Incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p. 25).

Discutir a diversidade étnica requer, também, entender o conceito “etnia”, que deriva do adjetivo grego *ethnikos* usado como sinônimo de povo ou nação. Segundo Cashmore (2000), para se categorizar uma etnia, determinados pontos de contato devem estar estabelecidos entre pessoas de um dado grupo, além da mesma origem geográfica, características fenotípicas, identificação e interesses comuns também são necessários, uma vez que a esse povo serão agregados valores de pertencimento histórico e cultural. De acordo com Gomes (2004), “[o] uso do termo etnia ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas” biologicamente, mas sim, construídas devido a experiências sociais, culturais e históricas.

Segundo Santos (2012), “raça” refere-se às características atribuídas a um grupo, ao passo que “grupo étnico” diz respeito a “uma resposta original de um povo quando, em alguma situação, se sente marginalizado pela sociedade” (p. 4). O autor enfatiza a expressão *eticorracial*, sobre a qual estabelece que “[e]la determina que as tensas relações raciais estabelecidas no país vão para além das diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, mas correspondem também à raiz cultural baseada na ancestralidade afro-brasileira que difere em visão de mundo, valores e princípios da origem européia (SANTOS, 2012, p. 4 *apud* BRASIL, 2004, p. 13-14).

O autor conclui que raça e etnia são conceitos íntimos, carregados de construções de sentido e de pertencimento sociocultural que abarcam pensamentos, atitudes, hábitos e visão de mundo dos grupos por elas classificados.

Concernente à classificação racial brasileira, Miranda (2010) apresenta as diferentes formas adotadas pelo Governo, pela cultura popular e pelos movimentos raciais para defini-la:

Ela [a classificação racial brasileira] caracteriza-se pela complexidade, ambiguidade e fluidez, sendo baseada na aparência dos indivíduos. Existem diferentes sistemas classificatórios: o oficial, que é o do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constituído por cinco categorias (preto, pardo, branco, amarelo e indígena); o popular, que inclui múltiplas categorias, e o do movimento negro, que é focado nas denominações negro e branco. A classificação do IBGE, em especial, é muito discutida quanto à sua adequação e representatividade no tocante à identificação da população. A análise da classificação étnico-racial é indissociável da discussão sobre as desigualdades, discriminação e racismo que vigoram na sociedade brasileira. (MIRANDA, 2010, p. 2)

Nota-se que as questões sobre desigualdade social e relações de poder emergem novamente nessas discussões, justificando as teorias do LC e a relevância do ensino que priorize a justiça e o respeito a quaisquer diferenças existentes. Cabe, ainda, discutir aqui a questão dos estereótipos e quais podem ser suas possíveis consequências e interferências para se alcançar uma percepção ampliada sobre o tema.

Estereótipos podem ser interpretados como a falsa crença sobre determinados indivíduos ou grupos étnicos baseada numa discrepância entre a realidade objetivamente discernível e a percepção subjetiva dessa realidade. Os estereótipos generalizam excessivamente os comportamentos, características ou atributos das pessoas e, por isso, corroboram com a prática do preconceito. Negativos ou positivos, esses tipos de crenças tendem ao preconceito, ampliando a toda uma coletividade, comportamentos ou situações individuais. (Conceitos alusivos ao Estudo das Relações Etnicorraciais e de Gênero)⁴

Segundo Berwig (2004), um dos grandes riscos e prejuízos dos estereótipos é que eles reforçam uma imagem mental diminuta de um determinado grupo. A autora discute que esse pensamento tende a ser pessoal, mas é no convívio e percepção social que se estabelecem e ganham proporção. Berwig avalia que os indivíduos ao tentarem identificar e conhecer suas próprias culturas muitas vezes acabam categorizando-as de maneira simplificada, o que os levam a enxergar as outras culturas através desse mesmo viés simplista. A autora discute, ainda, que as identidades culturais de um grupo não são naturais, mas sim assimilações culturais construídas e estabelecidas. Segundo Berwig, a questão maior acerca dos estereótipos não põe em cheque apenas se estes são positivos ou negativos, mas sim como se pode identificar e categorizar um grupo por meio deles:

[m]as apesar de existirem estereótipos neutros e até positivos, os mais frequentes apresentam valorações negativas, simplificam a realidade, generalizam e orientam as expectativas sobre o que se pode esperar de um membro de uma determinada categoria. O estereótipo categoriza e tipifica; os comportamentos individuais se convertem em comportamentos de todo o grupo (BERWIG, 2004, p. 60).

A autora apresenta três motivos que a ajudam a concluir que o estereótipo torna complexo o diálogo intercultural, a medida que é utilizado para categorizar e identificar grupos sociais. O

⁴ Disponível em: <<http://midiaetnia.com.br/wp-content/uploads/2010/09/Conceitos-revistas-e-ampliados.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

primeiro é uma indagação a respeito da eficiência de um estereótipo para explicitar as particularidades de cada indivíduo. Como seria possível uma especificação individual, já que todos os membros do grupo são categorizados similarmente e etiquetados com as mesmas características? O segundo é a constatação de que, na maioria das vezes, os estereótipos são generalizações extremas e simplificações perigosas, frequentemente baseadas “em exageros, distorções e premissas falsas” (p. 61) que tornam simplórias e empobrecem as nuances culturais do grupo, retratam de forma incompleta e imprecisa suas características e excluem outros aspectos importantes, também, presentes naquele contexto. O terceiro motivo apontado por Berwig é uma crítica à repetição constante desses sofismas que, ao se tornarem comuns, se arraigam no imaginário das pessoas e acabam sendo encaradas como fatos. À medida em que são feitas reflexões sobre a importância do processo educacional formador, pleno e crítico e da inclusão de diálogos que abordem os contextos locais (dos estudantes) e globais (do uso da LE), torna-se imperativo a desconstrução de estereótipos negativos, a expansão de ideias simplistas e a transformação de sofismas.

2.1 Diversidade, textos visuais e autoria – escapando da interpretação controlada

A diversidade cultural está cada vez mais presente na sociedade, dando origem a realidades multiculturais e a processos inter- e transculturais. Pesquisas que abordam como a inter/multi/transculturalidade causa impactos variados sobre os processos de ensino e de aprendizagem nos mais diversos contextos têm sido um campo de investigação fértil nas últimas duas décadas (SOUZA, 2007,2008, 2009, 2010). Monte-Mór (2014) também reflete sobre essas questões e salienta que

As designações “multi”, “trans”, e “plural” representam um desafio para a sociedade que aprendeu que a convergente visão ‘mono’ e as generalizações resultantes das experiências empíricas são as normas indicadoras de como devem ser descritos pessoas, grupos, coletividades, maneiras de olhar e de pensar. [...] Isso gera uma tensão diante da impossibilidade de enquadrar as imagens que se tornam cada vez mais visíveis. Ou seja, sempre houve o diverso, o “multi”, o “trans” e o plural, mas a forma convergente que busca o consenso da definição ao se construir conhecimento culminou por excluir – ou tratar como exceção ou margem o que foge à convenção, à homogeneidade, ao padrão – o que não poderia ser generalizado (MONTE-MOR, 2014, p. 10).

Segundo Browett (2002), as preocupações nessa área incluem, entre outras, questões referentes a estereótipos sobre povos e culturas; a estudos que instiguem alunos a analisar de maneira crítica as representações de povo e nação na mídia, na literatura e em outros meios de comunicação; a similaridades e diferenças, as quais deveriam, segundo o autor, ser abordadas em sala de aula com respeito e solidariedade. O objetivo de se levar alunos a um entendimento ampliado sobre cultura requer o desenvolvimento individual pautado em um forte senso de identidade cultural e no entendimento de que tal construção surge a partir das diversas maneiras de ser e estar no mundo. Scarino (2000) estabelece quatro maneiras viáveis para o desenvolvimento de uma abordagem de ensino e aprendizagem que inclui noções sobre a cultura. A primeira requer o reconhecimento de que a cultura é multifacetada: “[c]ultura engloba itens como as instituições sociais e as práticas, os valores, os protocolos, sinais e símbolos, ícones, rituais, relações de poder, e a produção de texto” (SCARINO, 2000, p. 8). A segunda maneira implica o reconhecimento de que esses itens não são/estão estáticos no tempo e no espaço,

portanto são sujeitos a adaptações. Segundo o autor, não há uma "normativa" da cultura, ou seja, “variáveis como sexo, etnia, grupo socioeconômico, religião e idade trabalham juntos para formar um número infinito de formas de ser e estar no mundo” (p. 9). A terceira maneira corrobora língua-texto-cultura como um tripé. Ao avaliar que cada ato de comunicação é um evento cultural por si só, Kress (1988) retoma essa noção intrínseca da relação entre a linguagem, os textos e a cultura. As estruturas, processos e conteúdos de comunicação são dados pela cultura, responsável por preparar o caminho para o estabelecimento da comunicação (KRESS, 1988, p. 10). Já na quarta maneira estabelecida por Scarino (2000), a própria construção cultural deve ser observada, bem como a interação entre os atores dos contextos abarcantes. Para tentar compreender a complexidade de uma cultura diferente, um indivíduo precisa ter consciência que seu próprio ponto de vista é culturalmente determinado por atitudes, valores, crenças e emoções (SCARINO, 2000, p. 10). Essas reflexões corroboram conceitos do LC ao considerar que os Letramentos ou Novos Letramentos (STREET, 1995) não se dão de forma isolada, pelo contrário são práticas localizadas que ocorrem e são moldadas por suas configurações sociais, culturais e por seus contextos (MCKAY, 1998, p. 20 ; CARR, 1999, p. 105).

A postura crítica diante do ensino, aprendizagem e práticas de letramento exige uma leitura multifacetada das culturas locais e globais (LUKE, COMBER e O'BRIEN, 1996, p. 35) para compreender as diversas nuances culturais que podem emergir. Na sala de aula, essa perspectiva pode levar alunos e professores a uma profunda compreensão sobre os possíveis distintos contextos socioculturais, normas e convenções que possam coexistir dentro de um mesmo grupo. Para McKay (1998), essa perspectiva refina o entendimento do aluno que, ao questionar um texto (p. 22), abre as portas para a análise e autorreflexão. Através dessas lentes, a cultura pode ser vista como pivô nas escolhas feitas para a produção e interpretação textual. Carr (2000) discute que os alunos, mesmo no início de seu processo de aprendizagem, podem analisar um texto em busca de informações específicas, conceitos-chave, símbolos ou sistemas de representação, cuja análise pode culminar na descoberta de que a autovisão de mundo não é exclusiva nem totalmente fechada na individualidade, há outras formas de realizar a construção de sentido (CARR, 2000, p. 109).

Browett (2002) cita que as mais diferentes culturas possuem *corpus* textuais que são representativos de si mesmas – especialmente textos visuais: filmes, *CD-Roms*, televisão, *websites*, sinais, placas, anúncios, fotolivros, fotografias, obras de arte e assim por diante.

Segundo o autor, todo esse conjunto representativo incorpora elementos do passado, da cultura contemporânea e da cultura emergente que devem ser examinados de forma crítica. Para ele, o LV instrumentaliza os alunos para compreender, apreciar e analisar esses textos visuais de forma plena; conscientes de sua intencionalidade, contexto cultural e poder de reforçar ideologias e valores.

Callow (1999) discute que a análise de textos visuais pode caracterizar uma forma benéfica por meio da qual se pode aprender sobre culturas estrangeiras e as relações de poder que se estabelecem dentro delas, devido aos símbolos, ícones, configurações, atores sociais, ênfases e omissões, entre outros aspectos por meio dos quais “é possível aos estudantes o acesso a novas visões de mundo, de valores e de ideologias” (CALLOW, 1999, p. 2).

Ao refletir sobre os processos de produção de textos visuais, Browett (2002) salienta que a autoria das imagens faz suposições acerca das experiências e conhecimento de mundo do público-alvo para assegurar uma interpretação controlada que melhor lhes atenda aos interesses. Esta interpretação pode reforçar e refletir o discurso e os hábitos dos grupos dominantes do contexto sociohistórico de produção, o que sobrepuja e inibe outras leituras e interpretações (BROWETT, 2002). O autor ratifica que o questionamento dos textos visuais e de suas origens é essencial para que os alunos possam aprender a respeito das relações de poder existentes na sociedade e que ao praticá-lo sentem-se empoderados, capazes de alcançar entendimento ampliado da complexidade dos aspectos multifacetados daquele contexto.

Ao revisitar a importância dos contextos locais e globais na sala de aula, embora os alunos possam não entender algum aspecto intrínseco à cultura estrangeira exposto por meio das imagens - como uma piada visual -, há a possibilidade de surgir embates sobre suas leituras pessoais e a ‘interpretação controlada’, aquela esperada e planejada pela autoria das imagens. A brecha proveniente desse embate interpretativo pode caracterizar o momento de ruptura entre a passividade sugerida por Joly (1996) e a noção de pertencimento social sugerida por Quin & McMahon (1997) e Scarino (2000), levando os alunos à prática de um Letramento Visual. Browett (2002) discute três contextos que poderiam ser explorados durante atividades com imagens. O primeiro, *situational context*, diz respeito a forma de criação do texto visual e como as possíveis crenças e intenções de seus produtores influenciaram para sua criação. O segundo, *socialcultural context or strategies*, propõe uma reflexão sobre o tema, como este é retratado e quais mecanismos ou estratégias foram utilizadas pela autoria a fim de moldar e direcionar as

construções de sentido do leitor/observador. Por fim, o terceiro, *structures and features*, sinaliza um olhar sobre os componentes constitutivos encontrados no texto. A proposta de Browett (2002) é pertinente, pois evidencia a necessidade da compreensão e da ampliação das abordagens de trabalho e atividades com textos visuais (imagens) nas aulas de línguas e não apenas considerá-los como signos semióticos ilustrativos. Da mesma forma, os autores Anstey e Bull (2000) apresentaram pesquisas que exploraram questões referentes às representações culturais dos povos em livros de imagens. O quadro a seguir sintetiza alguns aspectos do trabalho dos autores.

Quadro 4: Análise de texto visual

Aspectos culturais	Aspectos étnicos e culturais	Aspectos Fenomenológicos	Aspectos geo-espaciais	Intenções da autoria
Os grupos culturais minoritários são representados? Ou apenas os grupos dominantes?	Os indivíduos são retratados levando em consideração sua diversidade física, vestimentas e ocupações profissionais?	De quem/ Quais experiências, histórias e heranças são incluídas ou omitidas nessa imagem?	Os espaços geográficos são diversificados: Arquitetura? Fauna? Flora? Rural? Urbano?	É propósito da autoria do texto visual difundir, jocosamente, representações estereotipadas de minorias?

Fonte: ANSTEY E BULL, 2000, p. 211-222.

As perguntas apresentadas no quadro são interessantes e podem ser vistas como um ponto de partida para uma leitura mais aprofundada do texto visual, pois enriquecem o pensamento e aguçam a criticidade sobre a construção de sentido acerca de povos diferentes por meio da observação de imagens. Ao seguir o viés proposto por Anstey e Bull (2000) e ao aplicá-lo durante as oportunidades de discussão (brechas) em sala de aula, numa lição sobre estereótipos e culturas, por exemplo, talvez sejam criadas oportunidades para novas perspectivas acerca desses aspectos. Levando em consideração todas essas questões, surge aqui a necessidade de um trabalho que vise a contemplar os aspectos convencionais encontrados nas imagens e que, por meio da problematização desses, proponha uma interlocução com as teorias e perspectivas pedagógicas críticas, discutidas no capítulo 1.

2.2 Imagem: interpretação e apropriação

Tendo em vista estudos já realizados acerca das imagens, suas interpretações e nuances (BARTHES, 1990; JOLY, 1996; BROWETT, 2002; SANTAELLA E NÖTH, 2005), busca-se nesta seção a compreensão sobre o papel e a importância das imagens e como elas colaboram para a construção de sentidos sobre a realidade.

Ricoeur (1976) faz algumas reflexões sobre o processo de interpretação de discursos e textos verbais que podem ser adaptados para a interpretação imagética. Segundo o autor, o ato de interpretar perpassa as intenções subjetivas do leitor. Ele conecta o que o falante quis dizer, ao dizer alguma coisa, com o que as suas declarações significam fora de suas intenções, destacando que nesse processo não há neutralidade. Ricoeur deixa claro que interpretar o discurso escrito é um processo hermenêutico guiado pela lógica da probabilidade, em vez da lógica de verificação empírica. Ou seja, o significado verbal e significado mental têm diferentes destinos. No entanto, há apenas algumas maneiras plausíveis de se dar sentido a uma situação, pois dizer que o significado é interpretável não sugere que o significado seja qualquer coisa. É preciso reconhecer a multiplicidade do texto em face da unidade do autor. A interpretação é a tentativa de apropriação, de tornar conhecido o que é estranho inicialmente, para se tornar algo próprio. Na medida em que se separa o significante do significado, as marcas intencionais do sujeito se distanciam, conseqüentemente, o texto torna-se liberado para qualquer pessoa que possa interpretar a mensagem. Assim, o texto passa a ser a principal unidade de análise para compreender e comunicar as nuances discursivas: suas funções, distorções e possibilidades. Para Ricoeur (1981, 1988), o mundo é dual, constituído de formas simbólicas e ideológicas. Assim, a ideologia é um fenômeno insuperável de existência social, na medida em que a realidade social possui uma constituição simbólica e comporta uma interpretação, em imagens e representações, do próprio vínculo social.

Apoiado em Frege e Husserl, Ricoeur (1976, p. 90) explica que interpretar um texto "significa primariamente considerá-lo como a expressão de certas necessidades socioculturais e como uma resposta a certas perplexidades bem localizadas no espaço e no tempo". Considerando a fenomenologia de Husserl, por exemplo, Ricoeur advoga o sentido construído de uma interpretação, que – para além do conteúdo psíquico (moral e intelectual), compromete “atos

perceptuais, volitivos e emocionais”. Para Ricouer o texto não é, primariamente, uma mensagem endereçada a um específico grupo de leitores, e, nesse sentido, não é um segmento numa cadeia histórica. O texto é um tipo de objeto atemporal, que teve seus laços cortados com o desenvolvimento histórico. A interpretação implica “sobrepular o processo histórico, transferir o discurso para uma esfera de idealidade que permite uma ampliação indefinida da esfera da comunicação” (RICOUER, 1976, p. 91).

Para justificar os conceitos que fundamentam sua tese, Ricouer (1976) define os termos “apropriação”, “compreensão” e “idealidade”. Para o autor, “potencialmente um texto é endereçado a qualquer pessoa que o possa ler” (RICOUER, 1976, p. 92), o que faz da interpretação um evento de “apropriação” que ocorre no momento (presente) da leitura sobre aquilo que é explicitado pelo próprio texto. Contudo, “compreensão” é um conceito complementar e essencial à “apropriação”, porque evita a interpretação equivocada. “Idealidade”, por sua vez, aponta para “a conexão mediadora do processo de fusão dos horizontes” (RICOUER, 1976, p. 93) tanto do autor quanto do leitor. Sendo assim, Ricouer (1976) leva o leitor ao entendimento de que “interpretar” é estabelecer uma conexão atemporal com o que é expresso pelo texto. Por exemplo, ao ler uma peça de Shakespeare, o sujeito (leitor) cria sentidos (de maneira singular) que independem de conhecimento sobre o contexto sociocultural da era elisabetana, dos papéis do homem e da mulher naquela época, da arte e do teatro e assim por diante. No entanto, dentre as várias possibilidades de interpretação que são possíveis, “compreender” um texto perpassa a exposição/revelação dos referenciais originais do próprio texto. Tanto ao ler uma peça de Shakespeare quanto ao ler Ricouer (apesar dos quase quatro séculos que os separam), a “interpretação” de ambos é atualizada para a contemporaneidade que localiza o ato de ler no hoje. A interpretação deve se apoiar na “compreensão” do que está exposto/revelado ali – e quanto mais próxima for do original (referências do texto), será mais “ideal”, ou seja, englobará significados que são operados a partir do contexto, construído dialogicamente pelo leitor.

2.3 Contribuições da Semiótica

Apesar de esta pesquisa não visar ao aprofundamento em Semiótica, torna-se imperativo a reflexão e contextualização de propostas apresentadas por especialistas e autores da área sobre o uso, implicação e interpretação de imagens para se alcançar melhor compreensão da simbologia, significado e contexto que encerram. A semiótica, como a própria origem do nome indica (derivada do grego *sēmeion*-signo), é a ciência geral dos signos. Segundo Santaella & Nöth (2005), a semiótica objetiva o estudo das representações visuais de todo e qualquer sistema de signos.

Camargo (1995 *apud* Nunes, 2011) apresenta diversos verbetes de dicionários que trazem o significado da palavra ilustração, o que o leva a concluir que em virtude dos primeiros significados vinculados à palavra, as ideias de explicação e de ornamentação ainda estão fortemente vinculadas a ela. O autor desfaz a concepção que reduz o papel da ilustração na constituição textual, apresentando diferentes funções exercidas por ela: pontuar ou destacar, descrever, narrar, sugerir metaforicamente, expressar emoções ou valores, atrair o olhar por meio do sua presença estética a partir do modo com que se apresenta, dentre outras presentes no texto. No entanto, mesmo considerando a explicitação de Camargo (1995) de que a ilustração não se reduz a ornamentar, pois exerce também outras funções na constituição do texto, nesta pesquisa será utilizado o termo imagem, compreendido aqui como “uma unidade de manifestação autossuficiente, como um todo de significação, capaz de ser submetido à análise” (GREIMAS *et. al.*, 2008, p. 254). Para este autor, a complexidade das imagens merece atenção e pode ser passível de análise da mesma forma que os textos verbais. Oliveira (2006) defendendo o caráter multimodal dos textos promove uma discussão a respeito da reconfiguração da concepção e ressignificação do próprio termo “texto”. Para a autora, há a necessidade de ampliar o termo a fim de ultrapassar ideias de que um texto se dê unicamente de forma verbal, incluindo nessa nova perspectiva os sons e as imagens, também. Nas palavras da autora:

[...] o texto é percebido agora como semioticamente multimodal. O mesmo conteúdo pode ser expresso de diferentes formas e comunicado através de diferentes meios, conjuntamente ou em separado. Ainda, o texto é concebido como um conjunto amplo e articulado de elementos que podem incluir a combinação do simplesmente linear ao som, à imagem, ao movimento, cada um em particular ou todos simultaneamente e ordenado por princípios comunicativos que vão além dos princípios lingüísticos da gramática tradicional. Esta opera apenas ao nível do linear, do texto escrito e falado e não dispõe de recursos que possam explicar as funções comunicativas de outros itens recém incorporados aos conceitos de texto e leitura. A comunicação multimodal opera segundo princípios semióticos comuns realizados de diferentes modos e “baseadas em maior ou menor grau nas teorias semióticas de Halliday (1978, 1985), e Hodge and Kress (1988)” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p. 3) dentre outros (OLIVEIRA, 2006, p. 7).

Logo, considerando-se a comunicação multimodal, pode-se dizer que as imagens também são textos e, sendo assim, a leitura, a interpretação e a apropriação desses textos são imprescindíveis na formação do aluno, por serem partes de “um componente essencial para construção da cidadania e para a formação dos educandos” (BRASIL, 2006, p. 111). O LD possui natureza multimodal, devido a isso as imagens se articulam com os demais elementos que o configuram, como o texto verbal, as cores, quadros, a disposição gráfica etc.

Ao ser inserido em um LD e adotado pelas escolas públicas brasileiras, o texto atinge um grande número de indivíduos que o utilizarão ao longo do ano letivo. Cada vez mais presentes no cotidiano social, as imagens desempenham uma variedade de funções nos LDs de língua estrangeira, entre as quais: orientar exercícios de leitura propostos; estimular o interesse ou curiosidade pelos tópicos abordados; demonstrar ou exemplificar procedimentos, ideias ou argumentos; e relacionar padrões de explicação e de descrição de fenômenos (MARTINS, 2002; GOUVÊA *et. al.*, 2001). Essas funções atribuídas às imagens são potencializadas quando carregam concepções culturais passíveis de ser interpretadas como ideais ou estereótipos, que podem influenciar o processo de aprendizagem de Inglês como LE e os processos de construção de significado empreendidas pelo estudante. As imagens ficcionalizam a realidade.

Segundo a Semiótica Social que surge na Austrália em 1978, a partir das pesquisas de M. A. K. Halliday, dentre outros, a linguagem é um meio no qual a construção dos significados desempenha funções em contextos sociais. Hodge & Kress (1988), influenciados pelo trabalho de Halliday, consideram outros modos semióticos e não apenas a linguagem verbal para se entender os processos e as estruturas da linguagem bem como as dimensões sociais que as compõem. Para os autores, a semiótica é “o estudo geral da semiose, isto é, dos processos e efeitos da produção,

reprodução, recepção e circulação de significado de todas as formas usadas por todos os tipos de agentes da comunicação” (HODGE e KRESS, 1988, p. 261).

Kress (2010) destaca o interesse atual crescente que a imagem tem despertado no meio acadêmico: da medicina, história da arte, *design*, matemática, teoria da percepção, Letramentos, Multimodalidade até a gramática do *design* visual. A semiótica social “é uma abordagem, cujo principal interesse é produção e representação do sentido, em todas as suas formas, por quaisquer modos e inserido em um contexto social” (KRESS, 2010, p. 54). Dessa maneira, a imagem caracteriza-se um modo semiótico basilar para a representação, tornando-se cada vez mais independente do texto escrito. Esse conceito se pauta em princípios da Semiótica Tradicional, naqueles que consideram o signo unidade central. Kress & Van Leeuwen (2006) descrevem os signos como “a união motivada de forma e sentido”. Assim, eles são arbitrários, pois sua gênese ancora-se no produtor do signo e no contexto no qual este é produzido. Ademais, o produtor do signo traz experiências e interesses intrínsecos, sendo capaz de imputar-lhes sentido próprio. Para chegar ao resultado, esse agente utiliza mecanismos semióticos que satisfaçam os propósitos comunicacionais, atuando, concomitantemente, de forma ativa e passiva, ou seja, como emissor e receptor no processo de circulação de significados, “podemos dizer que o interesse no momento da produção do signo surge da posição do produtor de signo no mundo; Ela molda a atenção que enquadra uma parte do mundo e atua como um princípio para a seleção dos significantes adequados” (KRESS, 2010, p. 70)⁵.

Uma vez que o produtor do signo atua de acordo com interesses e experiências pessoais, ele adotará determinadas posturas em detrimento de outras, sendo incapaz de produzir um signo neutro ou de realidade absoluta (KRESS, 2010). Ao analisar os processos de produção do signo, Kress (2010, p. 71) afirma que sua representação é, ao mesmo tempo, parcial e completa. A parcialidade se estabelece no objeto (ou fenômeno) representado, contudo é também completa em relação aos interesses do produtor do signo. A relação entre forma e sentido é de aptidão, ou seja, a forma possui os requisitos para ser o portador do sentido.

Para Joly (1996), as imagens têm um papel de suma importância na sociedade contemporânea, pelo modo sutil em que aparecem, fortalecendo a comunicação e a transmissão de mensagens. No entanto, quanto mais esse fato se confirma, mais responsabilidade e peso são

⁵ *We can say that interest at the moment of sign-making arises out of sign-maker's position in the world; It shapes attention. That frames a part of the world and acts as a principle for the selection of apt signifiers.*

atribuídos ao papel que as imagens desempenham. Ao analisar o que Joly (1996) propõe, torna-se nítido que decompor qualquer imagem excede o reconhecimento dos próprios traços, cores ou outros recursos que a mesma encerre. Apesar dos inúmeros conceitos atribuídos ao termo imagem, Joly declara que:

O termo é tão utilizado, com tantos tipos de significação sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples de imagem, que recubra todos os seus empregos [...] compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, dependem da produção de um sujeito. Imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece (JOLY, 1996, p. 13).

A autora utiliza a abordagem Semiótica Peirceana⁶ que considera a imagem um signo para traduzir uma ideia e gerar atitudes interpretativas nos leitores. Segundo Joly (1996), qualquer coisa pode ser um signo, desde que haja uma dedução de interpretação. Peirce (*apud* JOLY, 1996, p. 33) descreveu que um signo relaciona três polos: o significante, o referente e o significado. Assim, de acordo com Joly, tudo pode ser um signo, desde que se compile uma significação condicionada à cultura de quem o interpreta e do contexto no qual está inserido. Tal condição só é possível devido à capacidade do indivíduo de interpretar o mundo ao redor do sujeito. Joly correlaciona a interpretação à representação dos elementos de temporalidade e de causalidade, por dependerem da experiência do receptor/leitor da mensagem e da sua capacidade associativa. Por fim, Joly (1996) cadencia o processo de representação da imagem: do que é veiculado pela mídia, do sagrado e do profano, da arte, da morte, dos sonhos, do corpo, de fenômenos astronômicos ou de equações matemáticas, do real ou do virtual. Já Ricoeur (1976) destaca outro viés: a interpretação busca firmar a relação entre o acontecimento e a significação que ele traz. Do ponto de vista deste autor, observar o fenômeno tal como ele se revela, requer distanciamento do leitor.

Na tentativa de estabelecer uma conexão entre Ricoeur (1976) e Joly (1996), fez-se necessário buscar os fundamentos da Teoria Cognitiva da Metáfora (LAKOFF & JOHNSON, 1980), segundo a qual a representação do aspecto formal da linguagem permite estruturar conceitos a partir de outros bem mais simples e consistentes “[p]ode-se dizer que, na língua, a

⁶ Charles Sanders Peirce (1839-1914), fundador do Pragmatismo e da Ciência dos Signos, a Semiótica.

‘imagem’ é o nome comum dado à metáfora” (JOLY, 1996, p. 22). Estudiosos do fenômeno conceituam metáfora como uma forma sistemática que permite compreender certo aspecto de um conceito em comparação a outro (LAKOFF & JOHNSON, 1980). Devido ao caráter predominantemente não verbal das imagens, cabe citar a Teoria Semiótica da Figuratividade Visual, (D’AVILA, 2006 *apud* GONÇALEZ 2013), que visa à extração de patamares de produção do sentido visual, colhidos do modo como o sentido se manifesta e se articula frente aos postulados da teoria.

Segundo Gonzalez (2013), somente ao se analisar a linguagem visual de forma independente da análise da linguagem verbal seria possível detectar os traços valorizados na elaboração da imagem que determinariam - na forma da expressão e forma do conteúdo visual - o sucesso ou o insucesso da linguagem verbal. Esta, apesar de se encontrar manifestada em sincretismo, poderia abrir-se a outras análises que permitiriam comprovar a existência de valores timocêntricos e pragmáticos na manifestação visual, fundamentais para a articulação do sentido. Para Gonzalez (2013), embora a linguagem imagético-figurativa seja comumente abordada como âncora da linguagem verbal, seu próprio percurso (figural) pode ser constatado com a aplicação da Teoria Semiótica da Figuratividade Visual. Essa “teoria oferece os meios para a desconstrução, análise, reconstrução e avaliação do sentido que se articula no texto visual” (GONÇALEZ, 2013 p. 2) por intermédio do conhecimento das estratégias utilizadas pelo destinatador, com a pretensão de seduzir, tentar ou provocar os destinatários da mensagem. Como explica o autor, a Teoria Semiótica da Figuratividade Visual busca

[c]ontribuir com a ampliação de visões e de perspectivas quanto à apreensão sintática e semântica do conteúdo inserido na manifestação visual, tanto no que concerne à uma análise que busca a imanência visada pela semiótica narrativa ou objetual – a greimasiana - quanto àquela que se preocupa com a transcendência, objeto da semiótica discursiva ou subjetal – a coquetiana. (GONÇALEZ, 2013, p. 3)

A semiótica daviliana permite observar “patamares de produção do sentido visual que se manifestam nas instâncias denominadas: presentificação e representação visuais, demonstrando como o sentido é articulado no interior de um texto sincrético (verbo-visual)” (GONÇALEZ, 2013, p. 3). Os autores Santaella & Nöth (2005) concebem a imagem sob a ótica de duas vertentes, também mencionadas no texto de Joly (1996): a primeira delas é a imagem na qualidade de representações visuais, sendo que “imagens, nesse sentido, são objetos materiais,

signos que representam o nosso meio ambiente visual”; já a segunda vertente é a da imagem como uma representação mental (SANTAELLA;NÖTH, 2005, p.15). Os autores pontuam que ambos os domínios de concepção de imagens se inter-relacionam. É interessante o modo como Santaella & Nöth (2005) tecem um panorama histórico dos conceitos de representação e de imagem. Ao ler as variadas perspectivas sobre as imagens/representação cabe visitar a perspectiva do filósofo Ludwig Wittgenstein e sua teoria imagética de significação⁷, que considera “as condições pragmáticas do uso linguístico”, para as quais a realidade é “o resultado de interpretações linguísticas” (SANTAELLA, NÖTH, 2005, p. 30). Guerra (2010, p. 274) avalia que “Wittgenstein procura refutar esta noção de que para cada palavra há uma essência. Para ele, todo o processo de compreensão das palavras está associado ao que denominou de *jogos de linguagem (sprachspiel)*, práticas onde o emissor enuncia as palavras e o receptor age de acordo com eles”.

Ainda a respeito da realidade como resultado de interpretações linguísticas, Guerra (2010) retoma as etapas postuladas por Wittgenstein (1984): “[a]o ato de ver um objeto, segue-se a evocação por uma expressão, nesse momento não há informação, a informação é dada pela revelação do aspecto ‘objeto’, localizado entre a vivência visual e o pensamento” (GUERRA, 2010, p. 281). O autor ressalta a importância das experiências individuais e sociais no entendimento de uma determinada imagem. Wittgenstein fala em “vivências visuais”, ou seja, o conhecimento de certas imagens que podem fazer sentido para uma determinada pessoa ou grupo e para outros, não. Uma placa de trânsito no Canadá que alerte os motoristas sobre a possibilidade de haver ursos nas estradas, no contexto brasileiro, não cumprirá a mesma função e ficaria sem sentido por não fazer parte da vivência visual dos brasileiros. Aqui, há placas similares sobre animais errantes ou silvestres, mas esses bichos são outros, como vacas e tamanduás, por exemplo.

Segundo Barthes (1990), as imagens carregam uma mensagem literal (denotação) e uma figurada ou simbólica (conotação). Ou seja, o nível de subjetividade de uma imagem atribui a ela própria um determinado grau de conotação e denotação. Para Barthes, uma pintura expressa o olhar conotativo, pessoal e interpretativo do artista. Já uma imagem fotográfica expõem a

⁷ Do livro *Investigações Filosóficas* (1953).

literalidade de algo que pode ser real, nesse sentido [denotativo] o leitor dessa imagem é conduzido a uma construção de sentido pré-estabelecida.

Barthes (1990) cita a presença, em uma fotografia de cena, de três níveis de sentidos: o nível informativo (da comunicação); um nível simbólico (da significação), e um terceiro nível, que ele prefere não nominar: “[d]esconheço seu significado, pelo menos não consigo dar-lhe um nome, mas posso distinguir os traços, os acidentes significantes que compõem esse signo, no momento, incompleto” (BARTHES, 1990, p. 46). Para o autor, o “terceiro sentido” encontra-se velado na imagem, atrás do que é mostrado de imediato, e “contém certa emoção” (BARTHES, 1990, p. 52). Barthes confessa ser prisioneiro da insegurança ao descrever o último nível da tríade, chamando-o, no decorrer do texto, de “sentido obtuso”. É proposto então ao observador das imagens que perceba além do que é articulado com palavras, para que, paradoxalmente, as palavras façam sentido de forma plena. A teoria barthesiana pode ser utilizada como um alerta. Cabe ao observador/pesquisador ampliar a percepção do que não é óbvio na imagem, desvendar o “obtuso”, e permitir aflorar a emoção. As imagens passam a ser, assim, documentos que permitem estudar, interpretar e analisar o objeto de pesquisa. A imagem, torna-se, ao mesmo tempo, fonte e indutor de leituras potencializadas.

Para esta pesquisa, além dos aspectos comentados até aqui, será considerada, também, a abordagem interpretativa textual, proposta por Jacques Derrida, acerca das imagens, de sua representação e das construções de sentido feitas a partir delas. Derrida (1971) propõe a desconstrução do texto, o questionamento de suas ideias, e a “abertura de comportas da significação” para a atribuição de novos significados ao conteúdo até então considerado estanque. A desconstrução de um texto, a fim de que se possa encontrar nele também suas ideias não explícitas, se aproxima do que esta pesquisa busca debater sobre a triangulação Imagens/Livros Didáticos/Letramento Visual Crítico. O trio envolve a capacidade do leitor de desconstruir os elementos e conceitos dispostos em um texto e buscar compreendê-los e interpretá-los à luz de um processo interpretativo ancorado na contextualização social, cultural e histórica, relevante para o empoderamento do indivíduo nas práticas sociais das quais faz parte.

A sociedade contemporânea vive uma superexposição às imagens, e à medida que isso ocorre também há influência das mensagens e ideias subentendidas a partir da observação que se faz das mesmas (JOLY, 1996; FERRAZ, 2014). A utilização de imagens é fato comum para

milhões de pessoas e, quer apenas as contemplem ou quer as fabriquem, imediatamente, são levados a sua utilização, decifração e interpretação:

Uma das razões pelas quais elas (as imagens) podem tornar-se ameaçadoras é que estamos no meio de um curioso paradoxo: por um lado, vemos as imagens de um modo que nos parece perfeitamente natural, que aparentemente não exige qualquer aprendizagem e, por outro, temos a sensação de ser influenciados, de modo mais inconsciente do que consciente, pela perícia de alguns iniciados que nos podem manipular submergindo-se da nossa ingenuidade. (Joly, 1994 p. 9)

Isto se amplia diante das teorias do LV, para o qual as imagens têm um papel extremamente significativo. Para o LV, uma análise imagética não se atém a meramente atribuir rótulos, descrições ou etiquetas, mas se ocupa também da identificação de oportunidades para se debater o que é veiculado por meios delas e como isso é feito, considerando seus contextos situacionais, de produção e de interpretação (BROWETT, 2002) intrínsecos a aspectos culturais.

2.4 Letramento Visual

Ferraz (2014) aponta que, com o advento das novas tecnologias, é preciso problematizá-las, discutindo como elas podem influenciar e serem influenciadas pelo modo como a comunicação se estabelece, atualmente. Os educadores precisam estar atentos aos papéis atribuídos à fluência na Língua Inglesa, à importância que exerce na contemporaneidade e a necessidade de inclusão de meios multimodais (tecnológicos) nas salas de aula. Desse modo, o Letramento Visual, segundo Ferraz (2014), é um importante campo de estudo dentro das novas demandas enfrentadas pelos educadores, por ser

[u]m campo de estudo que problematiza o estudo das imagens (estáticas, em movimento e mistas), a fim de: investigar a sua importância em todos os campos, questionar a ideia de representação, repensar as imagens como processos de produção de significados, ampliar perspectivas, interpretações e conhecimento. (FERRAZ, 2014, p. 21)

O autor avalia que, o LV seria, portanto, um subcampo dos multiletramentos, pois aborda a imagem em suas múltiplas formas e considera, assim, a multimodalidade e o uso de diferentes mídias e tecnologias no processo de significação. Sabe-se que a construção de significado pode se dar de maneira multimodal (ROJO, 2012) e neles os aspectos visuais passam a ser considerados. Ademais, o LV pode se inserir nas perspectivas críticas por questionar o papel das imagens no cotidiano e tratá-las como construtoras da realidade e não apenas representação imagética, como postula Joly (1996), uma vez que se relacionam com o contexto histórico-social-cultural no qual se inserem e que podem, inclusive, ser usadas para a manipulação (BROWETT, 2002). Por todos esses fatores, atividades que abordem o LV são absolutamente bem-vindas às aulas de Língua Inglesa. Ferraz (2014) oferece bons exemplos que podem ser aplicados nas aulas de língua estrangeira/língua adicional e também nas aulas de língua materna (atividades com filmes, *clips* de seriados e documentários, entre outros).

Na perspectiva do LC, o saber ler e escrever já não bastam; na do LV, já não é suficiente a habilidade de se reconhecer ou descrever uma imagem. Ferraz (2004) aponta que o LV não considera a imagem apenas uma representação da realidade, mas um processo de significação, que se relaciona com o seu contexto social, histórico e cultural.

Segundo Silvino (2014, p. 168), a leitura “competente de imagens nas práticas sociais (ROCHA, 2008), é a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização”. O autor avalia que para um indivíduo ser considerado letrado visualmente, ele precisa possuir a capacidade de, diante de uma imagem, perceber o propósito para o qual ela foi designada e distinguir as intenções e as informações que nela subjazem. Diante disso, a prática do LV pode ser entendida, segundo o autor, como a habilidade de reunir informações e “idéias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto” (ibid), com o intuito de refletir sobre a importância desse conteúdo para as construções de sentido. Silvino (*ibid.*) explicita, ainda, algumas outras competências necessárias para que a prática do LV ocorra de fato, entre as quais destaca: compreender elementos do *design* visual; perceber possíveis influências abstratas, tais como emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas presentes nas imagens (p. 168). Assim, no LV a interpretação de imagens ultrapassa o postulado por Joly (1996).

Bramford (2009) avalia que o LV envolve a habilidade necessária para que um indivíduo seja capaz de inferir significado e interpretar o conteúdo visual de uma imagem, de examinar o impacto social das mesmas e de discutir o propósito, a audiência e a propriedade de cada uma delas. Essa capacidade inclui a análise crítica para não contemplá-las superficialmente, mas de forma crítica e internamente identificar os signos visuais e as mensagens que deles emanam. O LV também tem o propósito de fazer julgamentos da validade, precisão e valor da imagem. Hall (1997) ressalta que “signos visuais e imagens, mesmo quando eles carregam uma semelhança para as coisas a que se quer referir, são ainda signos: eles carregam significados e têm que ser interpretados” (HALL, 1997, p. 19).

Segundo Callow (2005), textos em linguagem não verbal, entre os quais se encontram as imagens, formam, hoje, uma parte integrante das discussões sobre novos letramentos, em que as pessoas precisam ler/ver, criticar e criar uma grande variedade de textos visuais, desde simples imagens estáticas em um livro ilustrado até imagens em movimento no cinema e na TV (CALLOW, 2005, p. 7). Diversas investidas já foram feitas para definir o LV, no entanto, o conceito de Letramento tem alcançado proporções cada vez maiores, conseqüentemente o entendimento de suas (novas) áreas se amplia. Para Wileman (1993), o LV pode ser definido como “a habilidade de ler, interpretar e compreender informações presentes em imagens pictóricas ou gráficas” (WILEMAN, 1993, p. 114). Avgerinou (2009) postula que o LV diz

respeito ao grupo de habilidades adquiridas, isto é, habilidades para entender (ler) e usar imagens, bem como pensá-las. Logo, para que um indivíduo seja um comunicador eficiente, ele precisa dominar a arte da habilidade interpretativa, criativa e seletiva de imagens, tornando-se capaz de transmitir uma série de significados. Essas teorizações direcionam a alguns pontos de convergência, entre os quais: o LV é uma habilidade cognitiva, mas que se baseia no campo da experiência; o LV é uma competência aprendível; o LV envolve habilidades de compreensão e produção. Portanto, o LV incorpora uma multiplicidade de teorias e campos de investigação, abrangendo Semiótica Social, Análise do Discurso, Gramática do Design Visual e também os Letramentos.

2.5 Letramento Visual Crítico

Como visto, as construções de significado podem ser alcançadas por meio de múltiplas esferas multimodais. Aliadas às características pós-modernas da sociedade, as tecnologias da informação desempenham papel fundamental na (re)interpretação de signos, de comportamentos e nos diversos processos de ensino-aprendizagem. A partir do arcabouço teórico visitado nessa pesquisa, o LV será entendido como a habilidade de perceber o que está explícito em um texto visual, assim como a capacidade de interpretar e entender outros níveis de raiz subliminar, inseridos propositadamente, com suas mensagens cifradas e/ou dissimuladas, ou seja, as mensagens que ali subjazem. Sob a perspectiva crítica, nenhum texto é neutro e, portanto, a educação deve ser social, cultural e ideologicamente orientada (BARETTA, 2009). Morrell (2002, p. 72) define o letramento crítico como

a habilidade de, não apenas ler e escrever, mas também de acessar textos com o intuito de entender as relações entre poder e dominação presentes nesses. (HULL, 1993). O letrado criticamente pode entender os significados construídos socialmente, tácitos nos textos, bem como os contextos políticos e econômicos nos quais os mesmos se encontram. Por fim, letramento crítico pode promover emancipação nas visões de mundo e até mesmo ação social transformadora. (FREIRE, 1970; HULL, 1993; MCLAREN, 1989; UNESCO, 1975)⁸.

⁸ *Critical literacy is defined as the ability not only to read and write, but also to assess texts in order to understand the relationships between power and domination that underlie and inform those texts (HULL, 1993). The critically literate can understand the socially constructed meaning embedded in texts as well as the political and economic contexts in which texts are embedded. Ultimately, critical literacy can lead to an emancipated worldview and even transformational social action.*

A partir de uma perspectiva crítica da língua como artefato cultural que carrega ideologias, crenças, relações de poder e de dominação, o conceito de Letramento Crítico pode ser entendido como um meio de conscientização política e de mudança social (FREEBODY e LUKE, 1990; FREIRE e MACHADO, 1987; LANKSHEAR *et. al.*, 1997), que forma a teoria basilar da definição de Letramento Visual Crítico (LVC), coadunação do Letramento Crítico e do Letramento Visual, como o resultado da aplicação direta dessas teorias sobre os textos imagéticos, respeitando, discutindo e analisando as diferentes estruturas e componentes constitutivos de cada um. Portanto, há algumas considerações que precisam ser feitas para que uma análise a partir das perspectivas do LVC seja bem sucedida.

A primeira consideração que deve ser feita para a prática eficiente do LVC é observar, atentamente, o ítem imagético e suas características ou materialidade (cores, ângulos, enquadramentos, entre outros). A desconstrução e problematização de sua estrutura e produção deve ser o ponto de partida para que a análise seja feita, tornando-se, portanto, fundamental para o aprofundamento nas possíveis construções de sentido que dele emergirão. A segunda questão é estar atento para os temas ou conteúdos retratados pela imagem sem tratá-los como ideias prontas, totalmente, independentes do texto. Um equívoco, facilmente, percebido é que em algumas práticas de leitura de textos verbais, há uma tendência de se separar o tema apresentado no texto do próprio texto, enfatizando um em detrimento do outro. Para uma prática acurada de LVC, acredita-se que os temas abordados precisam fazer referência e utilizar a imagem como ponto de partida para se alcançar construções de sentido mais ampliadas sobre o que se pretende trabalhar. A terceira questão diz respeito à natureza do texto. Segundo as perspectivas do LC, nenhum texto é considerado atemporal, universal ou não-tendencioso, logo no LVC mantém-se o mesmo princípio, ou seja, as imagens são tratadas como algo potencialmente produzido por alguém socialmente localizado, cujos interesses podem estar nela inseridos a fim de se alcançar ou reforçar alguma crença, ideologia ou preferência pessoal do autor/produtor. Logo, há a necessidade de problematizar e analisar por meio da imagem e todos os seus elementos (extra-) fotográficos quais seriam essas possíveis intenções, Discursos e se há grupos privilegiados ou socialmente dominantes sendo retratados em detrimento de outros grupos ou vozes silenciadas ou excluídas. Por fim, os objetivos principais do LVC são: proporcionar ao professor instrumentos que o auxiliem a debater com os alunos a respeito das imagens e a conduzir as atividades a ela relacionadas, de forma a engajar a classe em uma discussão que questione e problematize as

relações de poder e dominação presentes na sociedade; analisar as representações sociais e culturais feitas por meio da imagem e quais seriam as possíveis implicações que suas construções de sentido podem acarretar para os indivíduos de um determinado grupo social.

Atualmente, embora se perceba uma intensa presença de textos multimodais em contextos externos à escola, (jogos eletrônicos, publicidades e propagandas, entretenimentos diversificados, por exemplo), ainda é incipiente sua utilização para fins pedagógicos. Esse distanciamento entre o uso da imagem nos contextos sociais e nos contextos acadêmicos reforça o conceito errôneo da importância dos textos visuais. O que se observa é que, no tocante a currículo, os conceitos tradicionais de gêneros e de linearidade textuais ainda são trabalhados com os alunos sem contemplar os textos imagéticos. Devido a esse letramento centrado em conceituações, tidas como tradicionais, o discente pode não ter consciência de que as palavras não são o meio exclusivo para a transmissão de mensagens. A falta desse entendimento pode impor aos textos imagéticos *status* desfavorecido ou desprestigiado e, portanto, ao lerem textos verbo-visuais, os alunos podem não dar atenção às imagens, por avaliá-las como reles ilustrações. Nesta pesquisa, o objetivo principal é entender como a construção de sentido a partir das imagens pode trazer novos conhecimentos e possibilitar abertura para reflexões.

Fugir ao conceito hermético da linearidade textual - tida tradicionalmente como forma única de entendimento sobre o termo 'texto' - amplia as possibilidades de percepção, de tradução e de múltiplas leituras que podem ser feitas. Essa ruptura pode gerar estranheza inicial e ocasionar possíveis dificuldades em se desfazer o "olhar treinado" sobre os texto (DUBOC, 2011). Oliveira (2006) postula que é comum haver incredulidade e dificuldade entre os alunos quando pinturas ou fotos são exploradas para a interpretação e construção de significados. Portanto, torna-se imperativo ler imagens através de lentes mais cuidadosas e sensíveis, que lhes agucem a percepção sobre o quê e por quê se lê. A respeito das relações sociais, Cope e Kalantzis (2000) explicam que podem ser produzidas e reproduzidas por meio das imagens, uma vez que estas transmitem mensagens que alcançam, interagem e impactam leitores de forma semelhante ao texto verbal, por possuírem sistematizações e estruturas independentes deste.

Diante de uma sociedade cada vez mais informatizada, a escola precisa manter-se atualizada, a fim de adaptar-se melhor às novas tecnologias e incorporá-las nas rotinas de ensino (FERRAZ, 2014). As abordagens pedagógicas difundidas, nas décadas finais do século XX hoje podem ser obsoletas e precisam ser repensadas para que surtam efeito nos processos educacionais

que desencadeiam tanto nas telas de computadores e *tablets* quanto dentro das salas de aula (PAIVA, 2010). Diante disso, cabe aos educadores ponderar sobre o quê e como ensinar, a fim de que o alunado possa desempenhar seus papéis de cidadãos criticamente formados e ativos nos meios em que convivem. A necessidade de desenvolver a criticidade dos alunos é apenas uma parte do complexo de respostas que se busca para vencer tantos desafios. No contexto amplo de leitura e de LC, essa criticidade conduz ao trabalho do LVC por meio de atividades de leitura de imagens que propiciem aos alunos a construção de novos significados, a ruptura, a desconstrução do olhar treinado, o escape de interpretações controladas e a reflexão sobre o seu papel na sociedade. Essa habilidade de se interpretar os conteúdos explícitos e tácitos dos textos verbais ou imagéticos é de suma importância para a prática do LC e do LVC, que levam à reflexão e às construções de sentido ampliadas do valor do que foi omitido. O trabalho de avaliação de quaisquer textos, sejam monomodais (textos verbais tradicionais) ou multimodais, requer: indicar e avaliar motivos; depreender intenções; inferir e tirar conclusões relativas ao que foi lido, visando à atuação sobre essas situações, à transformação das desigualdades e relações de poder ali reproduzidas.

A importância de um olhar crítico requer dos indivíduos uma participação questionadora, envolvida por competências sociais colaborativas que percebam e acolham a diversidade e a multiplicidade de perspectivas e de interpretações que possam emergir dessas experiências. Analisar e refletir sobre os textos imagéticos possibilita variadas visões de mundo, segundo as percepções que são intrínsecas ao (e porque não dizer também *dependentes do*) lócus de enunciação ou *background* de cada enunciador. Essa construção crítica de sentidos e de significados confere poder aos leitores para perceberem o texto imagético como fonte rica de representações que podem e devem ser interpretadas a partir das perspectivas individuais de cada observador (LANKSHEAR, 1997). Terão a mesma importância nessa análise o todo e as partes, ambos priorizando tanto a diversidade quanto a unidade, quer seja em contextos globais quanto locais.

Para a leitura crítica consistente e que abarque os níveis sociais e textuais, as habilidades desenvolvidas pelo leitor vão levar a (ao):entendimento dos significados tácitos como também dos expressos no texto; identificação de mensagens subjacentes ao que está explícito; questionamento sobre a procedência dos textos; diferenciação sobre a relevância dos fatos abordados pelo texto; previsão e antecipação de fatos; levantamento de hipóteses sobre o que sê

lê; identificação das vozes presentes no texto; reconhecimento de tendenciosidades e de preconceitos; e, por fim, seus próprios julgamentos e conclusões, desde que a autoria tenha contemplado todos os fatos expostos (BOND & WAGNER, 1966; SPACHE, 1964).

Nobre (2003) apresenta o conceito “narrativas visuais” para explicar que quando um indivíduo evidencia oralmente eventos, descreve cenários e objetos presentes em uma composição imagética,

mesmo concebida como um fragmento de um determinado espaço e uma representação temporal de uma situação vivida em frações de segundos, conta o momento histórico e pode perpetuar dados que, mesmo limitados dentro da dimensão do seu suporte – o papel –, confirma a existência de um universo social, que pode ser transformado, depois de apreendido, em forma de conhecimento. (NOBRE, 2003, p. 14)

Para o autor, isto possibilita “novas perspectivas de absorção e compreensão de um fato” (ibid). Essa discussão proposta por Nobre, quando comparada às perspectivas educacionais críticas, permite aproximação com o LV. Pois, o fato de uma narrativa visual ocorrer à medida que o entendimento ou explicitação de circunstâncias pertencentes a um “universo social” se estabelece e a expectativa de que este último pode, de alguma forma, receber os impactos dessa interpretação, pode ser problematizado através das lentes do LVC e aplicado ao contexto educacional e não apenas ao artístico. Bittencourt (1998) avalia que uma “imagem pode e deve ser utilizada como uma narrativa visual que informa o relato etnográfico com a mesma autoridade do texto escrito” (p. 199).

Os autores Cevetti, Pardalles Damico (2001) e Browett (2002) ao apresentarem seus estudos referentes à Leitura Crítica, ao LC e ao LV discutem a necessidade de aliar às múltiplas estratégias de leitura e interpretação textual um olhar que alcance o entendimento sobre as mensagens inerentes ao texto e as construções de sentido que dele podem emergir. É premente a ampliação do entendimento acerca das atividades com textos não verbais (imagens) nos LDs. Estas não devem ser limitadas, exclusivamente, aos aspectos técnicos tradicionais de decodificação, como ocorre em práticas de leitura tradicional (CEVETTI, PARDALLES DAMICO, 2001). Ao permitir que emirjam discussões sobre as interpretações do texto visual e o questionamento sobre a mensagem, o Discurso e as vozes silenciadas (GEE, 2004), a prática do LVC se estabelece.

Tendo em vista as considerações feitas, para finalizar este capítulo, apresentam-se a seguir

os principais fundamentos para a elaboração do quadro de análise do LVC: texto, imagem, estereótipo e LVC.

O entendimento sobre a amplitude do conceito de texto e sobre as formas multimodais como ele pode ser produzido são essenciais para a compreensão da relevância e do porquê da análise das imagens nos LDs. Texto será “concebido como um conjunto amplo e articulado de elementos que podem incluir a combinação do simplesmente linear ao som, à imagem, ao movimento, cada um em particular ou todos simultaneamente e ordenado por princípios comunicativos que vão além dos princípios linguísticos da gramática tradicional” (OLIVEIRA, 2006, p. 7). Os textos são produtos culturais e, portanto, devem ser analisados a partir de uma perspectiva que considere as práticas sociais das quais fazem parte, os valores e as ideologias que veiculam.

Imagem será compreendida aqui como “uma unidade de manifestação autossuficiente, como um todo de significação” (GREIMAS *et al.*, 2008, p. 254) e, como todo texto, pode ser submetida à análise.

Estereótipo será percebido como as valorações, geralmente, negativas e simplistas que tendem a tipificar ou generalizar a realidade de um determinado grupo de pessoas. Essas ideias incompletas orientam as expectativas de um grupo acerca de como um outro grupo vive, age ou do que se pode esperar de um membro de uma determinada categoria. O estereótipo pode estigmatizar e acarretar uma ideia errônea de que os comportamentos ou escolhas individuais de um membro do grupo são compartilhados, aceitos e praticados por todos os demais.

Letramento Visual Crítico (LVC) é a perspectiva teórica que explora o texto imagético em movimento ou estático e busca compreender como seus elementos fotográficos, detalhes cromáticos, texturas, enquadramento, foco, ângulo, entre outros aspectos, podem retratar realidades e discursos. O LVC se preocupa em levar o leitor a três níveis de análise profunda: no primeiro, realizar uma leitura desses detalhes visuais; no segundo, interpretar criticamente esses aspectos, as escolhas, as possíveis intenções e expectativas da autoria desse texto imagético ao produzi-lo dessa forma; no terceiro, refletir e discutir quais efeitos de sentido podem ser construídos a partir da imagem, quais podem ser os impactos dela sobre o leitor, quais vozes foram retratadas ou silenciadas por essa imagem e como a leitura, a interpretação e a apropriação dessa imagem podem empoderar o leitor a problematizar as situações retratadas.

A vastidão de possibilidades interpretativas e a iminência das construções de sentido que podem surgir a partir das imagens apontaram para a necessidade de um marco teórico capaz de auxiliar os leitores a analisar de novas formas o texto imagético. Este novo olhar precisa ultrapassar as expectativas e suposições feitas pelos autores dessas imagens acerca de como serão interpretadas. Assim, a prática do LVC será desenvolvida e a interpretação controlada não será a única possibilidade para professores, alunos e quaisquer outros leitores de imagens. Essa nova perspectiva de discussão das imagens pode empoderar o indivíduo, levando-o a refletir e a se posicionar diante do que vê em um texto imagético, os discursos nele apresentados ou silenciados e as possíveis construções de significação decorrentes de sua apropriação. As teorias que embasam essa pesquisa permitiram que fosse criado um quadro com questões para análise de imagens que será apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

*Não fazemos uma foto apenas com uma câmera;
ao ato de fotografar trazemos todos os livros que lemos,
os filmes que vimos, a música que ouvimos, as pessoas que amamos*

Ansel Adams

Metodologia

Neste capítulo serão discutidas as abordagens metodológicas que são utilizadas na pesquisa. São retomados alguns aspectos referentes ao caráter documental do LD e como este está inserido em um contexto sócio-histórico. Os processos de análise que levaram à seleção do *corpus* da pesquisa são explicitados. Por fim, o Quadro do Letramento Visual Crítico é apresentado e cada uma de suas colunas exploradas.

3. Metodologia: o livro didático como objeto de estudo

O Livro Didático de Inglês (LDI) será avaliado nesta pesquisa como um documento inserido em um contexto sócio-histórico e, assim como qualquer outra fonte, com um conteúdo passível de análise. O discurso do LDI será focado, bem como seu papel para a formação social e cultural no contexto pedagógico (TILIO, 2006). A importância da análise documental se explica à medida que a abordagem de questões socioculturais em LDs e seu possível papel na construção da identidade dos alunos são viabilizados pelo viés da linguagem, tanto visual quanto escrita. Embora essas questões possam ser focalizadas no LD de diferentes modos, este trabalho se preocupa apenas com a análise do documento na sua perspectiva pedagógica e considerando os interlocutores (alunos, professores) que são projetados; é o texto (imagético) o objeto de estudo dessa dissertação. Portanto, a análise do LDI selecionado enquadra-se na modalidade de pesquisa qualitativa chamada análise documental (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Lüdke e André (1986) definem a pesquisa documental como uma forma de coleta de dados qualitativos que desvende questões e hipóteses relevantes para a pesquisa ou que possa complementar os dados obtidos por outros instrumentos de análise. Sendo assim, ela é realizada com o objetivo de buscar informações factuais em um determinado *corpus* para “ampliar o entendimento dos objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA *et. al.*, 2009, p. 2, *apud* CARDOZO 2011).

Moita Lopes (1994, p. 331) endossa a importância da investigação nas Ciências Sociais, segundo o autor as pesquisas nesse campo precisam abordar e discutir a variedade e “pluralidade

de vozes em ação no mundo social” sem perder de vista as inúmeras questões delicadas intrincadas “relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”.

Segundo Gil (2002), uma pesquisa documental procura fornecer uma visão mais ampla do problema ou das hipóteses que podem ser averiguadas por outros tipos de análise, e não se trata apenas de uma busca por respostas definitivas para um dado questionamento. Lüdke (1986) acrescenta que a pesquisa documental, assim como aquelas de natureza qualitativa, não visa à generalização dos resultados, pois “os documentos são amostras não representativas dos fenômenos estudados”. De acordo com os preceitos da pesquisa documental, a escolha do documento não deve ocorrer aleatoriamente, sendo necessário que haja “alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando sua seleção” (LÜDKE *et. al.*, 1986, p. 40). São considerados documentos todos e quaisquer materiais escritos de fonte primária, ou seja, que não receberam tratamento científico. Para Lüdke e André (1986), os documentos são fontes de dados estáveis e ricas que permitem consultas diversas ao longo do tempo, criando possibilidades para estudos futuros.

Uma análise documental se faz necessária quando se pretende identificar, em documentos primários, informações que sirvam de subsídio para responder alguma questão de pesquisa. Segundo Lüdke & André (1986) ao representar fonte natural de conhecimento, os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39). A análise documental deve, portanto, ser adotada quando a linguagem presente nos documentos constitui-se elemento fundamental para a investigação.

Lüdke & André (1986) apontam a metodologia de análise de conteúdo como “uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social”, trata-se, então, de “uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (BAUER, 2002, p. 191), na qual um texto é estudado a partir da inserção em um contexto social mais amplo. Materiais textuais são trabalhados de forma sistemática, para evitar que a análise seja confundida com interpretação subjetiva aleatória.

A maneira objetivada refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos. Pelo contrário, a codificação singular de um texto o transforma, a fim de criar nova informação desse texto. A validade da AC [Análise de Conteúdo] deve ser julgada não contra uma “leitura verdadeira” do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa (BAUER, 2002, p. 191).

A análise de conteúdo constitui uma técnica de pesquisa que permite fazer inferências válidas de um determinado contexto por meio da investigação do teor simbólico de mensagens. Essas mensagens, e conseqüentemente, sua investigação e interpretação, podem ser abordadas de diferentes formas e vistas sobre vários ângulos.

3.1 O Método Misto

Para elaborar esta dissertação, foi adotado o método misto como técnica de pesquisa, pois esse permite a coadunação de dados quantitativos e qualitativos. Segundo Tréz (2012), embora haja múltiplas possibilidades de combinação entre estratégias metodológicas de pesquisa, especialmente referente às abordagens quantitativas e qualitativas, poucas são as literaturas disponíveis que exploram os impactos e implicações de seus usos. O autor avalia que a utilização de métodos distintos durante uma pesquisa é algo comum e que já vem sendo feito em estudos antropológicos e sociológicos há pelo menos 60 anos.

Minayo e Sanches (1993) discutem que durante a aplicação conjunta de métodos quantitativos e qualitativos não são perceptíveis nem contradições e nem continuidade entre suas investigações, já que ambas abordagens são de naturezas distintas. Segundo análise dos autores, aquela primeira privilegia a materialidade e realidade dos dados, enquanto a segunda tende a abordar questões mais subjetivas entre as quais destacam-se os valores, as crenças, as representações, os hábitos, as atitudes e as opiniões com as quais o pesquisador pode se deparar:

A primeira tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis. A segunda adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente (MINAYO E SANCHES, 1993, p. 247).

Os autores, portanto, defendem que, epistemologicamente, nenhuma das abordagens possui caráter mais científico que a outra, bem como, ao valer-se de instrumentos “altamente sofisticados de mensuração” seria ideal que o pesquisador pudesse também ter à sua disposição,

igualmente, estratégias e técnicas que lhe permitissem compreender dados e responder perguntas abstratas ou subjetivas. Para os autores, o fato de uma pesquisa ser de natureza quantitativa não garante que esta seja “melhor ou mais objetiva, ainda que prenda à manipulação sofisticada de instrumentos de análise” (ibid). Semelhantemente, a natureza qualitativa de uma pesquisa não garante profundidade das interpretações e análises dos dados. Por fim, Minayo e Sanches asseveram que “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (ibid).

A grande vantagem de se usar o método misto, segundo Dörnyei (2007), é que o pesquisador pode combinar os pontos fortes de ambos, ao mesmo tempo em que minimiza seus possíveis pontos fracos. No método misto, tanto dados quantitativos quanto qualitativos são coletados paralelamente e triangulados durante a fase de análise e/ou interpretação. Para Dezin (*apud* DÖRNYEI, 2007), a triangulação é uma forma de validar a hipótese através de uma combinação de métodos. Nesse trabalho, optou-se pela adoção da estratégia sequencial exploratória que, segundo Creswell (2003), é caracterizada por duas fases: a coleta de dados quantitativos e a análise qualitativa dos mesmos. Por mais que se busque equilíbrio entre métodos é natural que o qualitativo suplante em prioridade o quantitativo. As descobertas decorrentes das duas fases são integradas para auxiliar a interpretação dos dados. Ao usar as duas fases sequenciais, o pesquisador pode ser capaz de dar voz a diferentes perspectivas, para entender melhor um fenômeno ou processo que é passível de mudança durante o estudo (CRESWELL, 2003).

Nesta pesquisa, a sequência de fases foi a seguinte:

Fase 1 – Análise quantitativa: contabilização do número geral de imagens na coleção e entre elas o percentual referente aos contextos brasileiros;

Fase 2 – Análise qualitativa e categorização das imagens.

Na Fase 1 foram feitos levantamentos dos números de imagens presentes em cada um dos três volumes da coleção. Em seguida, foram elaborados gráficos comparativos com esses números. Durante esse processo, o Quadro do LVC foi utilizado com o intuito de organizar as imagens de acordo com sua temática, aqui identificadas como categorias. A análise do percentual de imagens foi realizada em seguida, com ênfase maior nas imagens concernentes ao contexto

brasileiro, ou seja, atentando-se para as categorias nas quais essas se enquadravam e em quais deixaram de aparecer.

Na Fase 2, objetivou-se, através das lentes do LVC, analisar e categorizar as imagens encontradas no LD selecionado, com o intuito de se escapar das impressões de passividade e de sujeição (JOLY, 1996) e da interpretação controlada, como discutido no capítulo 2. Para as análises e categorizações foram utilizados o Quadro do Letramento Visual Crítico, apresentado a seguir e o *locus* de enunciação do pesquisador, que segundo Souza (2004) é o contexto no qual a construção de sentido é estabelecida entre o significante e o significado à medida que ocorrem conexões entre as experiências e saberes do indivíduo que está “sempre situado socialmente em determinados contextos ideológicos, históricos e sociais, marcados por todas variáveis relacionadas a eles [os contextos] como classe social, sexo, faixa etária, origem geográfica) e a linguagem” (p. 119).

O quadro, a seguir, foi elaborado⁹ como fruto das reflexões a respeito de estudos realizados que analisaram as imagens, a leitura, a leitura crítica, o LC e o LV (JOLY, 1994; HALL, 1997; CEVETTI, PARDALLES DAMICO, 2001; BROWETT, 2002; CALLOW, 2005; OLIVEIRA, 2006; NOBRE, 2003; FERRAZ, 2014). Nele são apresentadas algumas propostas para a análise de imagens através das lentes do LVC e são feitas indagações sobre três níveis de compreensão: O primeiro busca identificar os aspectos imagéticos convencionais, isto é, características técnicas da produção, seus itens constitutivos, detalhes cromáticos, fotográficos, foco, enquadramento, entre outros. O segundo pretende alcançar uma interpretação crítica dos itens imagéticos presentes e evidenciar as possíveis construções de sentido que o leitor poderia fazer acerca do que vê. O terceiro nível, Letramento Visual Crítico, procura discutir, questionar e problematizar o que foi identificado nos níveis anteriores e de que forma estes podem trazer impactos, empoderar, privilegiar ou silenciar um determinado ator social.

A necessidade de elaboração deste instrumental foi evidenciada a medida que LV, Educação Crítica e LC foram postos lado a lado. Durante a pesquisa, não foram encontrados quaisquer instrumentais teóricos que utilizassem essas três teorias, conjuntamente, para propor uma análise completa e ampla das imagens. As reflexões sobre a abrangência das variadas construções de sentido que se podem alcançar ao analisar os itens constitutivos de uma imagem,

⁹ Agradeço as discussões e reflexões feitas juntamente com a Prof^a Cristiane Nery Gusmão, que contribuíram para a elaboração das perguntas técnicas da coluna 1.

as narrativas visuais que podem emergir e a preocupação em fomentar discussões críticas que possibilitem escapar da interpretação controlada e ampliar a criticidade e criatividade dos alunos foram, portanto, o ponto de partida.

Quadro 5: Quadro teórico Letramento Visual Crítico

ASPECTOS IMAGÉTICOS CONVENCIONAIS	INTERPRETAÇÃO IMAGÉTICA CRÍTICA	LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO
1.1 Que tipo de imagem é? (exemplo: fotografia, quadrinho, desenho, pintura, pôster, outro?) 1.2 Qual o tema da imagem? 1.3 O que está sendo retratado?	2.1 Qual aspecto cultural está retratado na imagem? 2.2 Qual mensagem a imagem pode transmitir? 2.3 Por que você percebe esses aspectos?	3.1 Haveria outros aspectos dessa mesma cultura que poderiam ter sido retratados? 3.2 Quais poderiam ser as explicações para a escolha desse aspecto? 3.3 Essa escolha privilegia ou explicita alguma relação social? 3.4 Há outras mensagens por trás da mensagem principal?
1.4 De onde é esta imagem? 1.5 De quem é esta imagem? 1.6 Qual é o contexto de produção? (onde e quando a imagem foi produzida)	2.3 A imagem retrata algum grupo ou ator social específico? 2.4 Qual pode ter sido a intenção do autor dessa imagem?	3.5 Pode-se perceber a influência explícita de alguma ideologia, crença ou filosofia na imagem? Como? Por quê?
1.7 Quais elementos/objetos compõem a imagem? 1.8 Qual é a disposição dos objetos na imagem?	2.5 A disposição dos elementos constitutivos imagéticos privilegia ou induz o leitor a alguma interpretação específica?	3.6 As interpretações e leituras fotográficas poderiam ser diferentes caso a composição dos elementos fosse outra? 3.7 A disposição dos objetos pode causar algum impacto social sobre o leitor? 3.8 Como ele pode se sentir a respeito dessa imagem?
1.9 Qual o enquadramento usado (close, plano geral, plano americano, outro)? 1.10 Qual é o foco da imagem? 1.11 O que está em evidência no primeiro, segundo ou terceiro plano da imagem? 1.12 Há algo desfocado?	2.6 O que o enquadramento ou o foco utilizado privilegia ou evidencia?	3.9 O enquadramento ou o foco utilizado para a produção da imagem, caso fosse mudado, permitiria outras construções de sentido acerca do objeto retratado?
1.13 Quais são os detalhes cromáticos da imagem, por exemplo: preto e branco? coloridos? Cores quentes (associadas ao calor: amarelo, laranja, vermelho) ou cores frias (associadas ao gelo, água, árvores: violeta, azul, verde) ou tons médios?	2.7 Os detalhes cromáticos podem influenciar na construção de sentido acerca do tema retratado? Como? Por quê?	3.10 Caso os detalhes cromáticos fossem alterados você acredita que isso acarretaria a mudança na interpretação inicial?
1.14 Qual a posição da imagem na página: central, à esquerda, à direita, abaixo? 1.15 Qual o tamanho da imagem? 1.16 A imagem está sozinha ou acompanhada por outros elementos visuais ou verbais? 1.17 A imagem é o foco da atividade? 1.18 Como a imagem está inserida na atividade: ela ilustra um texto ou atividade?	2.8 As imagens da página estão relacionadas entre si? 2.9 Elas estabelecem alguma narrativa visual? 2.10 Como você pode alcançar essa interpretação?	3.11 Qual Discurso está sendo construído? 3.12 Essa narrativa representa os interesses de algum grupo específico? 3.13 Alguma voz é silenciada?

Os Aspectos Imagéticos Convencionais, abordados no quadro do LVC, buscam identificar a materialidade das imagens, foco, luz, cor, enquadramento, formato, autor, local de produção, entre outros. Esses tipos de percepções são essenciais para se conhecer uma imagem. Embora sejam aspectos relevantes, estes não ultrapassam uma leitura convencional, ou seja, pertencem exclusivamente a tecnicidade do texto visual. Desta maneira, quaisquer informações ou conhecimentos que se pretenda alcançar estarão vinculados a esses aspectos e, portanto, correm o risco de cair na superficialidade que pode limitar e coibir outras interpretações. Ao utilizar apenas essa coluna não há garantias de que o indivíduo será capaz de ultrapassar e alcançar aspectos mais abstratos advindos de uma interpretação pessoal sobre aquilo que vê, podendo, conseqüentemente, não captar outros aspectos da imagem que sejam de cunho interpretativo, por exemplo. Devido a isso, ao elaborar a coluna Interpretação Imagética Crítica, buscou-se relacionar, diretamente, a materialidade da imagem à uma reflexão que instigue construções de sentido que emergirão a partir da visualização da imagem. Esse aspecto possibilita: ler e refletir sobre as mensagens principais que podem ser veiculadas por meio de uma imagem; discutir a organização dos itens em primeiro plano, segundo plano, plano de fundo; verificar quais construções de sentido são feitas pelo leitor da imagem; levantar hipóteses sobre a influência dos aspectos cromáticos, fotográficos, *design* editorial, distribuição de objetos nos quadrantes da foto para a construção de sentido, entre outras questões que podem surgir. Essa Interpretação Imagética Crítica, seguramente, eleva o nível da análise e contribui para fomentar novas discussões, perspectivas e reflexões sobre a imagem.

Por fim, analisar e discutir o material imagético presente em um LD através das lentes do Letramento Visual Crítico, ou seja, de maneira reflexiva e crítica, automaticamente, permite que professores e alunos questionem e problematizem aspectos sociais, Discursos (GEE, 2004), vozes omitidas e silenciadas, intencionalidades, mensagens implícitas, relações de poder, ideologias e crenças que por meio de imagens podem ser apresentadas. Esse exercício de análise pode contribuir para reflexões profundas sobre a materialidade da imagem, o tema abordado por ela, a interpretação pessoal crítica de cada um, a validade, a veracidade ou múltiplas verdades a respeito do que está sendo mostrado, do que está sendo dito, de como está sendo dito, e de como tudo isso pode ser interpretado por alguém em um dado contexto. Essa análise mais completa e ampla pode, entre outras coisas, gerar discussões que possibilitarão aos alunos e professores se expressarem, e, também, valorizarem sua própria experiência e conhecimento de mundo,

permitindo-lhes incluir seus contextos locais e, portanto, pode até enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma educação cada vez mais transformadora.

3.2 Delimitação do corpus

Nesta pesquisa, os LDs a serem analisados serão os que compõem a coleção didática de língua inglesa aprovada pelo PNLD 2015 e a mais adotada pelas escolas estaduais de Belo Horizonte para o Ensino Médio. Essa escolha foi feita com base em dados referentes ao número de escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte que utilizam uma das 3 coleções aprovadas pelo PNLD e publicadas no Guia do Livro Didático para o Ensino Médio. Esses dados foram levantados a partir de uma pesquisa extensa e minuciosa sobre as escolas da capital por meio dos dados disponíveis nos *sites* da secretaria municipal de educação (SMED), secretaria estadual de educação (SEE) e do MEC, como mostrado a seguir.

3.3 Contextualização: A educação em Minas Gerais

Segundo as informações disponibilizadas pelo Governo Estadual de Minas de Gerais¹⁰, o estado é composto por 853 municípios e sua população estimada é de 20 milhões de habitantes, dos quais 4,1 milhões (20,5%) são estudantes do ensino básico. Para organizar as demandas educacionais, a SEE se encarrega de planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais relativas à oferta da educação pública.

A rede pública estadual de ensino é composta por 3.686 escolas que atendem, segundo relatório do EducaCenso/MEC¹¹, a 2.267.713 milhões de estudantes do ensino fundamental (EF), ensino médio (EM), Educação de Jovens e Adultos (EJA), conservatórios de música, escolas de educação indígena, educação especial, escolas rurais, quilombolas e prisionais. Entre esses alunos, 1,3 milhão estão matriculados no EF e 736 mil no EM. Os demais estudantes – aproximadamente 300 mil – estão matriculados nos Programas de Ensino Profissionalizante

¹⁰ Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/apresentacao>>.

¹¹ Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br/Autenticacao/index>>.

(PEP) e na EJA. Segundo a SEE, Minas Gerais tem o maior número de escolas de ensino fundamental (1ª a 9ª série) e foi o primeiro Estado do país, a assegurar, a partir de 2004, o ingresso de crianças aos seis anos nas escolas públicas da rede estadual.

3.4 Contextualização: A educação em Belo Horizonte

Na capital mineira há 1452 escolas cadastradas junto à SEE, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 6: Número de escolas cadastradas na SEE

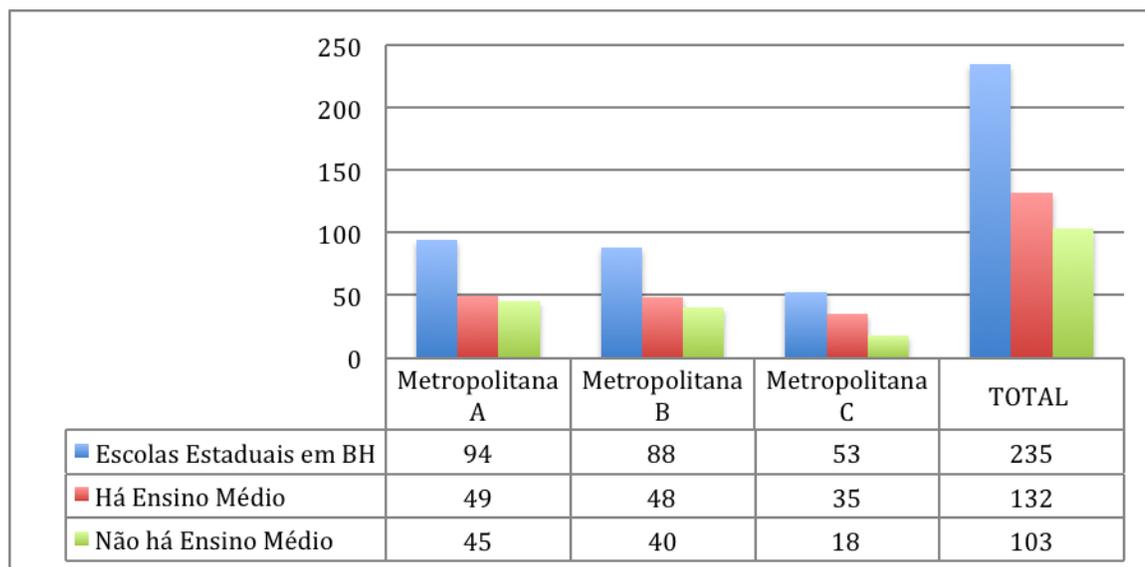
Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Escolas Privadas	TOTAL
235	231	986	1452

Embora estejam sob jurisdições e esferas distintas (pública ou privada), essas 1452 escolas estão cadastradas pela SEE e vinculadas a uma das 3 sub-secretarias municipais: Metropolitana A, B ou C, que dão suporte a professores, coordenadores, diretores e organiza, entre outras, a disponibilidade de vagas, materiais didáticos e matrículas na rede pública, bem como assegura a fiscalização da qualidade educacional.

Segundo dados da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) e da SMED, as 231 escolas municipais da capital estão espalhadas por 9 regiões, a saber: Norte, Sul, Leste, Oeste, Venda Nova, Barreiro, Pampulha, Nordeste e Noroeste, e possuem programas educacionais variados: Creches, Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), Escola Integrada, Programa Saúde na Escola, ProJovem, Kit Escolar, BH para crianças, Programa Família-Escola, Escola Aberta, Rede Pela Paz e Merenda Escolar. Nas escolas da rede municipal o foco está na educação infantil e anos iniciais e finais do ensino fundamental, não oferecendo, portanto, o ensino médio, que fica a cargo do Estado.

Segundo dados da SEE¹², das 235 escolas estaduais, apenas 137 delas oferecem o ensino médio. Como mostra o gráfico 1:

¹² Dados disponíveis online no site: <https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>

Gráfico 1: Escolas públicas estaduais em BH

Fonte: Secretária de Educação de Minas Gerais (SEE)

Como esta pesquisa pretende discutir as imagens presentes no LDs de Língua Inglesa usados por alunos do EM, uma triagem foi necessária para saber quais livros foram adotados pelas escolas que oferecem esse nível de ensino. Segundo publicação do Guia do Livro Didático¹³, 4 coleções didáticas foram aprovadas pelo PNLD e poderiam ser escolhidas pelos professores para o ano de 2015. A primeira se chama *High Up*; a segunda *Alive Up*; a terceira *Way to Go*; e a quarta *Take Over*. A escolha dos LDs deve ser feita a partir de uma reunião entre professores e diretores com bases nas resenhas literárias disponíveis no guia.

Os gráficos a seguir foram elaborados a partir das informações disponibilizadas pelo MEC¹⁴ e trazem números concernentes a escolha do LDI feita pelas escolas estaduais de Belo Horizonte.

¹³ Dados disponíveis online no site:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12637%3Aguias-do-programa-nacional-do-livro-didatico&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=1152

¹⁴ Disponível online em:

<https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/iniciarSistema.action;jsessionid=9214D21054A3D999C5EE52B3143877FB.ouro012>

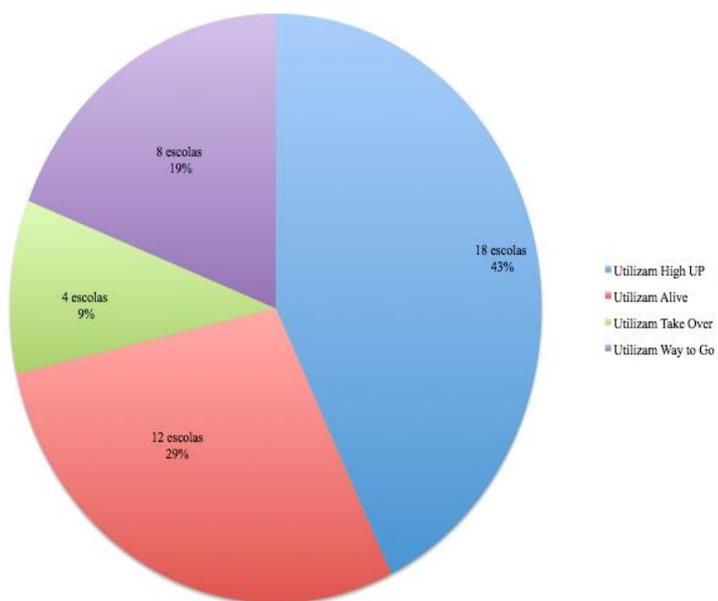
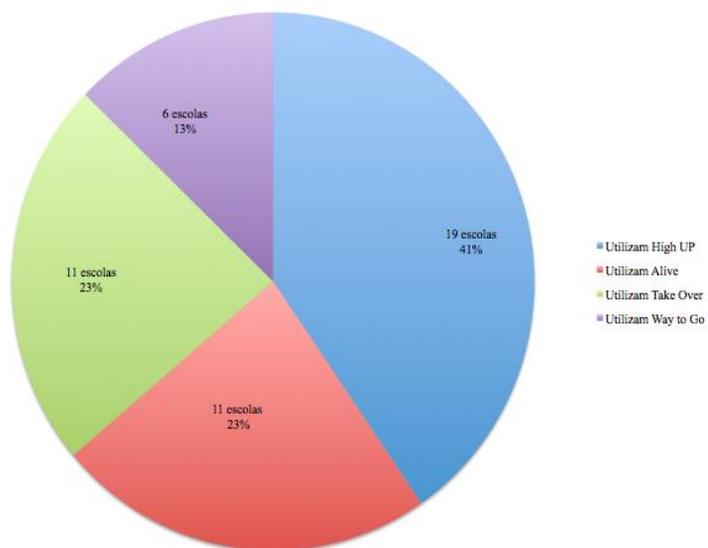
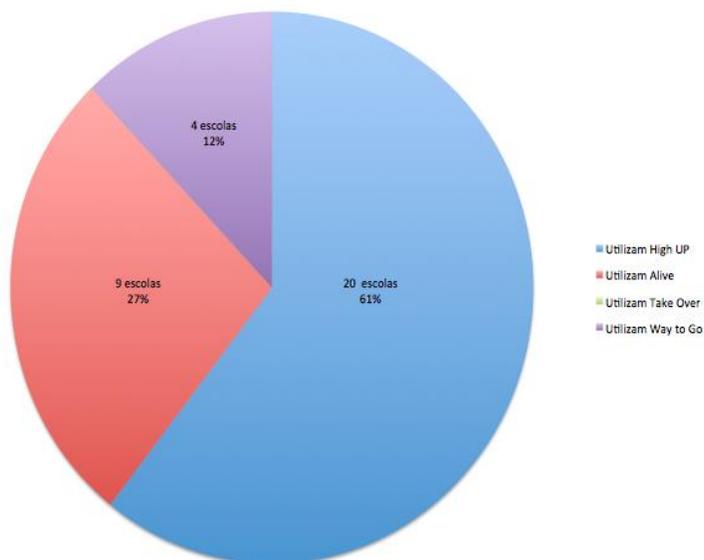
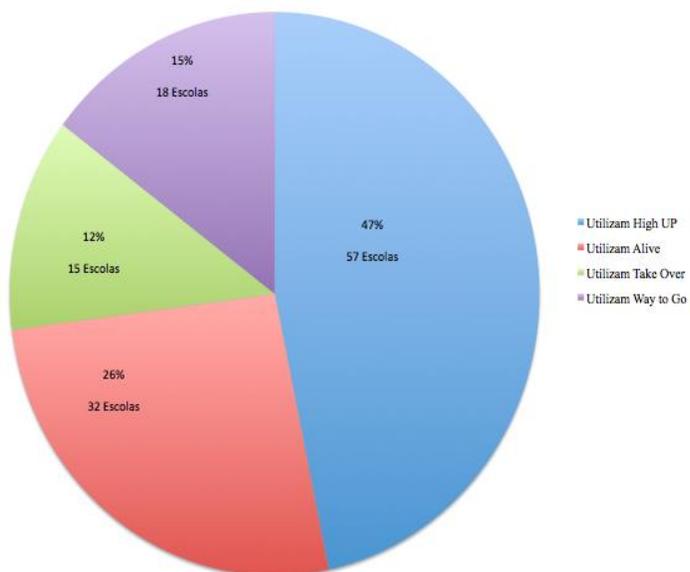
Gráfico 2: Escolas estaduais por região – Metropolitana A**Gráfico 3: Escolas estaduais por região – Metropolitana B**

Gráfico 4: Escolas estaduais por região – Metropolitana C**Gráfico 5: Número total das escolas que utilizam uma das coleções**

A partir da coleta e análise desses dados quantitativos, pode-se concluir que a coleção *High Up*, da editora MacMillan, foi a mais adotada pelas escolas estaduais de Belo Horizonte, para a disciplina Língua Inglesa, portanto, seus 3 volumes serão analisados neste estudo.

CAPÍTULO 4

*No fundo a Fotografia é subversiva, não quando aterroriza,
perturba ou mesmo estigmatiza,
mas quando é pensativa.*

Roland Barthes

Nesta seção serão analisadas a coleção, as imagens, as categorias, as atividades, as orientações pedagógicas e as informações disponíveis no livro do professor referentes ao conteúdo imagético. Primeiramente, realizou-se um levantamento quantitativo de todas as imagens presentes na coleção. Em seguida, foi feita uma triagem para identificar quais dessas permitiam construções de sentido sobre representações de nuances culturais, étnicas, raciais, sociais e geoespaciais brasileiras. As descobertas provenientes desse levantamento são ilustradas por meio de gráficos. Durante todo o processo de análise, o quadro do LVC, apresentado no capítulo anterior, foi utilizado para guiar as categorizações. A partir daí, buscou-se entender a estrutura da lição e as orientações pedagógicas disponíveis para o professor. Como resultado, surgiram reflexões e propostas de atividades que poderiam, talvez, ser utilizadas para viabilizar a prática do Letramento Visual Crítico na interpretação das imagens e, também, na ampliação das discussões dos temas abordados nas unidades. Por fim, uma discussão geral é desenvolvida explicitando os dados quantitativos e qualitativos coletados, encerrando a seção com algumas considerações.

4. A coleção

Imagem 2: A coleção



Fonte: Editora Macmillan

Composta por 3 volumes idealizados para serem trabalhados do 1º ao 3º ano do EM, a coleção didática *High Up* foi elaborada com um projeto gráfico-editorial adequado às propostas didático-pedagógicas, o que resultou em páginas coloridas e visualmente muito atrativas, conforme destaca o Guia:

Os três volumes do Livro do Aluno mantêm o mesmo padrão de organização e são compostos de oito unidades, organizadas em quatro partes. As unidades estão subdivididas em seções, “*Language in action*” e “*Lead-in*”, que introduzem o tema da unidade, buscando ativar o conhecimento prévio dos alunos. “*Let’s read!*”, com textos variados e atividades de leitura; “*Turn on the jukebox!*”, com canções; “*Let’s listen and talk!*”, com foco na oralidade; “*Let’s focus on language!*”, com sistematização de tópicos gramaticais a partir do texto trabalhado; “*Vocabulary corner*”, com vocabulário relacionado ao tema da unidade; “*Let’s act with words!*”, seção dedicada à produção escrita; “*Crossing boundaries*”, dedicada a atividades interdisciplinares; “*Profession spot*”, com foco nas profissões e no mercado de trabalho. Há também três seções presentes nas unidades pares de todos os volumes: “*Learning tips*”, com estratégias de aprendizagem; “*Learning journal*”, com atividades de autoavaliação; “*Review*”, com uma revisão de diferentes elementos (“*Reading*”, “*Grammar*”, “*Vocabulary*” e “*Let’s study for ENEM*”). Ao final das unidades 4 e 8, há as seções “*Time for literature*”, na qual textos literários são trabalhados. Como apêndice, há as seções “*Glossary*”, “*Language reference*”, “*Recommended bibliography for students*”, “*Literature*” e “*Bibliography*”. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2015, p. 42)

Segundo a resenha disponibilizada no Guia do LD 2015, a obra compromete-se a contribuir para a formação dos alunos de maneira crítica -com enfoques nos letramentos multimodal e digital- a fim de incentivá-los a participar, ativamente, na sociedade contemporânea. Tópicos diversos são abordadas ao longo da coleção, como: questões ambientais, mundo do trabalho, relacionamentos, entre outros. O quadro a seguir apresenta as unidades presentes em cada volume.

Quadro 7: As unidades

Volume 1	Volume 2	Volume 3
Unidade 1: English Everywhere	Unidade 1: Learning about games.	Unidade 1: Is Money a funny matter?
Unidade 2: Brazil: Our people, our country.	Unidade 2: Are you a digital learner?	Unidade 2: All that glitters is not gold.
Unidade 3: Don't waste time and take action now.	Unidade 3: Let the movies roll.	Unidade 3: Pick it up and throw it away.
Unidade 4: How can you change the world?	Unidade 4: Hip hop culture & music.	Unidade 4: Brazilian green ideas.
Unidade 5: How intelligent are you?	Unidade 5: Eating: pain or pleasure?	Unidade 5: Love is for everyone.
Unidade 6: Study skills.	Unidade 6: You are what you eat, aren't you?	Unidade 6: Does love really hurt?
Unidade 7: Beyond digital gadgets.	Unidade 7: Eyes and mind on the road.	Unidade 7: Are you more human than me?
Unidade 8: Constant connectiveness.	Unidade 8: Biking – a lifestyle.	Unidade 8: The older wiser/

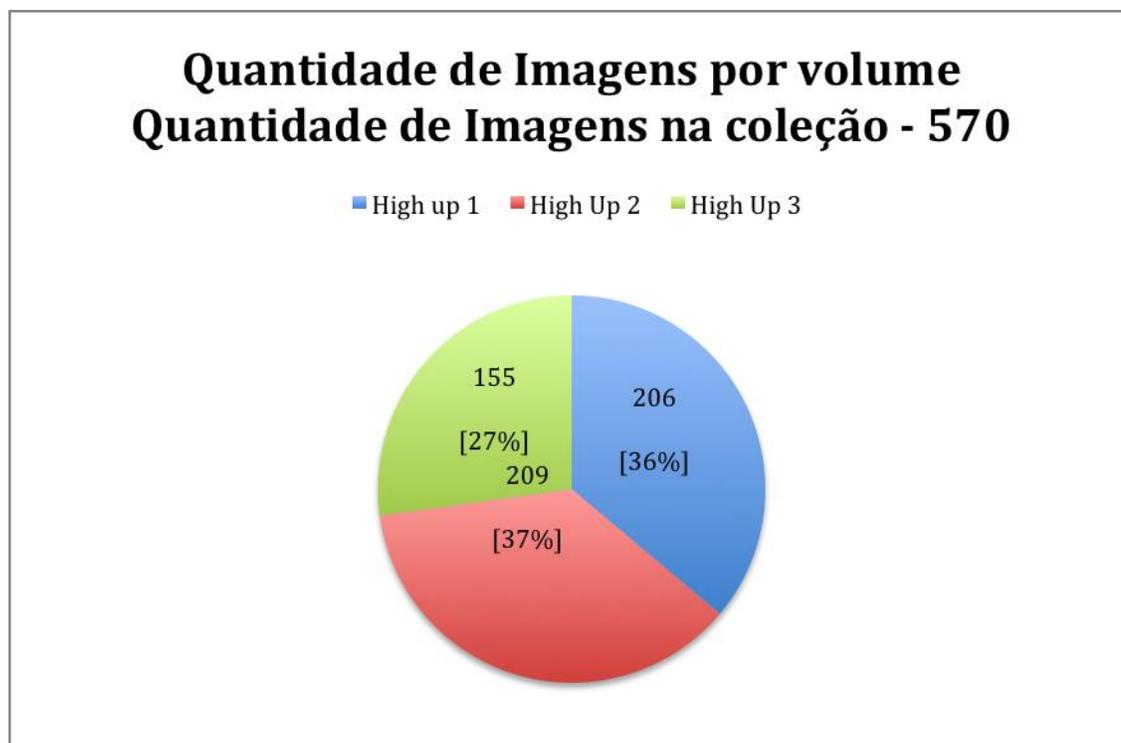
Fonte: Coleção *High Up* – Editora Macmillan

Segundo o Guia do LD 2015 essa organização do *High Up* valoriza “o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e do acolhimento ao outro (p.45)”. Assim, observa-se uma ampla variedade de temas que, ao serem trabalhados em sala, podem contribuir muito no processo de aprendizagem dos jovens do EM.

4.1 Categorias gerais

Para determinar a quantidade de imagens presentes em cada volume do *High Up*, realizou-se um levantamento, considerando-se todos os tipos de imagens: fotos, quadrinhos, desenhos, pinturas, pôsteres, mosaicos de fotos. O gráfico, a seguir, apresenta o número de imagens encontradas e como estas estão distribuídas em cada volume.

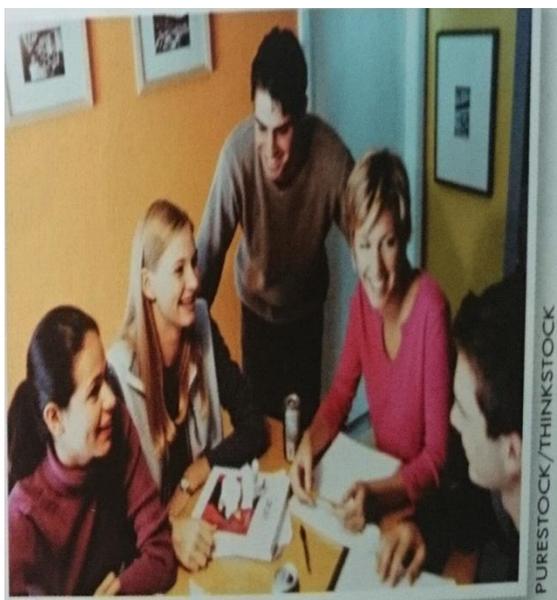
Gráfico 6: Quantidade de imagens utilizadas na coleção



O grande número de imagens presentes na coleção, 570, mostra a preocupação dos autores em inserir recursos visuais que pudessem ilustrar e tornar mais atrativas as unidades do livro. Ao analisar essas imagens por meio dos Aspectos Imagéticos Convencionais e da

Interpretação Imagética Crítica, conforme quadro de análise apresentado no capítulo 3, pôde-se agrupar as imagens cuja composição de objetos e temas fossem similares. Após esse levantamento, buscou-se entender a natureza desses textos imagéticos e como poderiam ser categorizados. A construção de sentido a partir da análise das imagens permitiu organizá-las em 24 categorias, a saber: Animais, Celebidades, Comidas, Esportes, Família, Geoespaço, Pessoas, Tradição, Artes/Expressões Artísticas, Dança, Filmes, Cartoon, Universo Escolar, Leitura/Estudos, Jogos/Brincadeiras, Lazer, Livros, Música, Mundo do Trabalho, Tecnologia, Tirinhas, Utensílios, Viagens, Incategorizáveis¹⁵. Por meio das análises foi constatado, ainda, que a natureza da origem das imagens utilizadas é, majoritariamente, proveniente de bancos de imagens, e portanto não há legendas que instruem o leitor quanto ao contexto situacional (BROWETT, 2002) no qual foram produzidas; em alguns casos há apenas o nome do banco de dados sem revelar quem produziu a imagem. Como mostra a imagens a seguir:

Imagem 3: High Up 1 - pg: 104

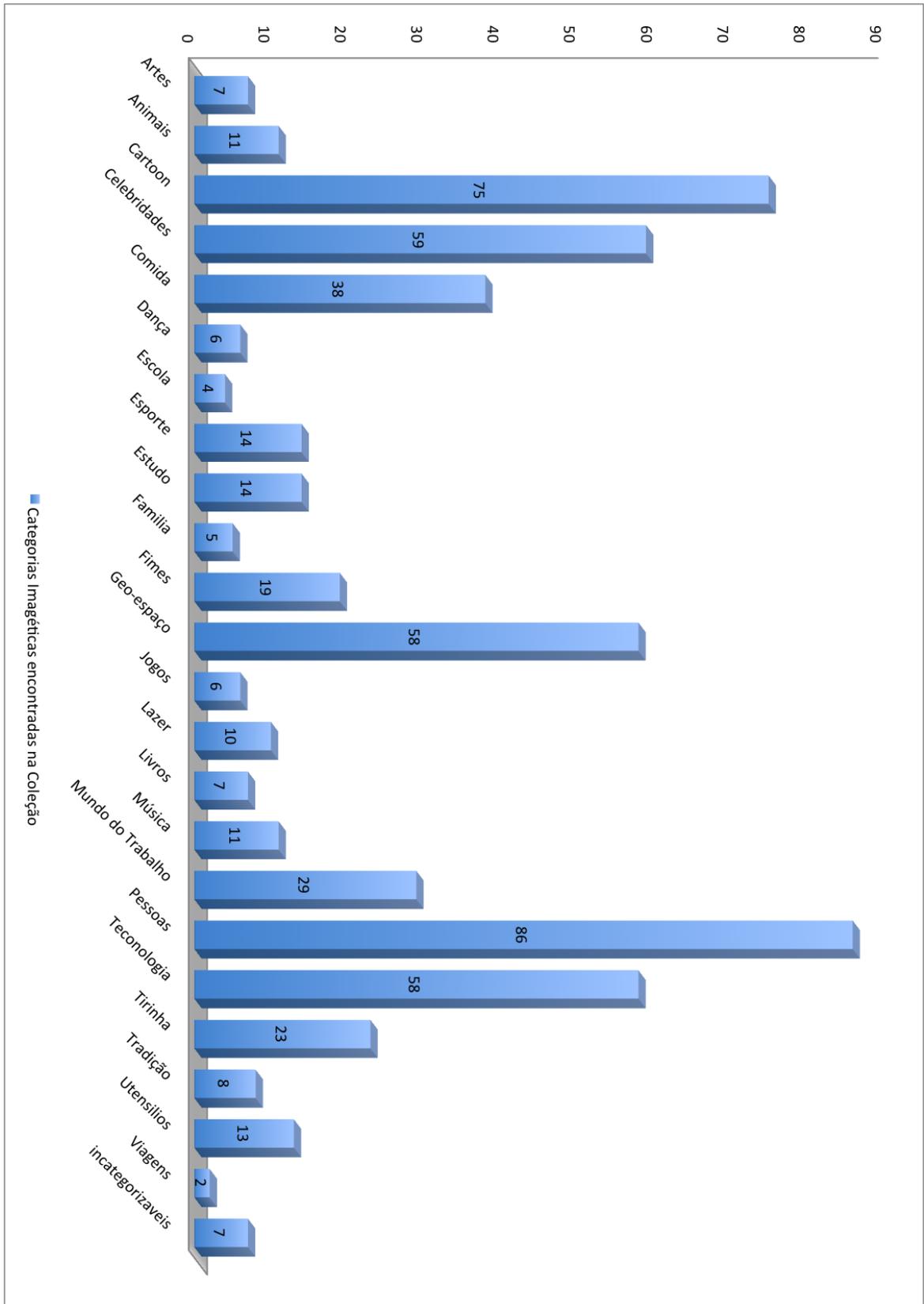


Fonte: High Up 1-página: 104

¹⁵ Optou-se chamar de incategorizáveis imagens de objetos de uso restrito ou incomum.

Esse fato tornou o processo de análise árduo e lento, uma vez que foi necessário estudar, minuciosamente, a atividade como um todo e também as orientações pedagógicas do manual do professor em busca de pistas que ajudassem na categorização imagética. Assim, visando à uma percepção que pudesse nortear a identificação de imagens referentes aos aspectos brasileiros supracitados, o *locus* de enunciação do pesquisador foi utilizado juntamente com o quadro do LVC. O gráfico, a seguir, apresenta todas as categorias que emergiram a partir da aplicação do quadro do LVC durante análise.

Gráfico 7: Categorias Imagéticas



O quadro abaixo apresenta as categorias nas quais foram constados a menor e a maior incidência imagética, a saber:

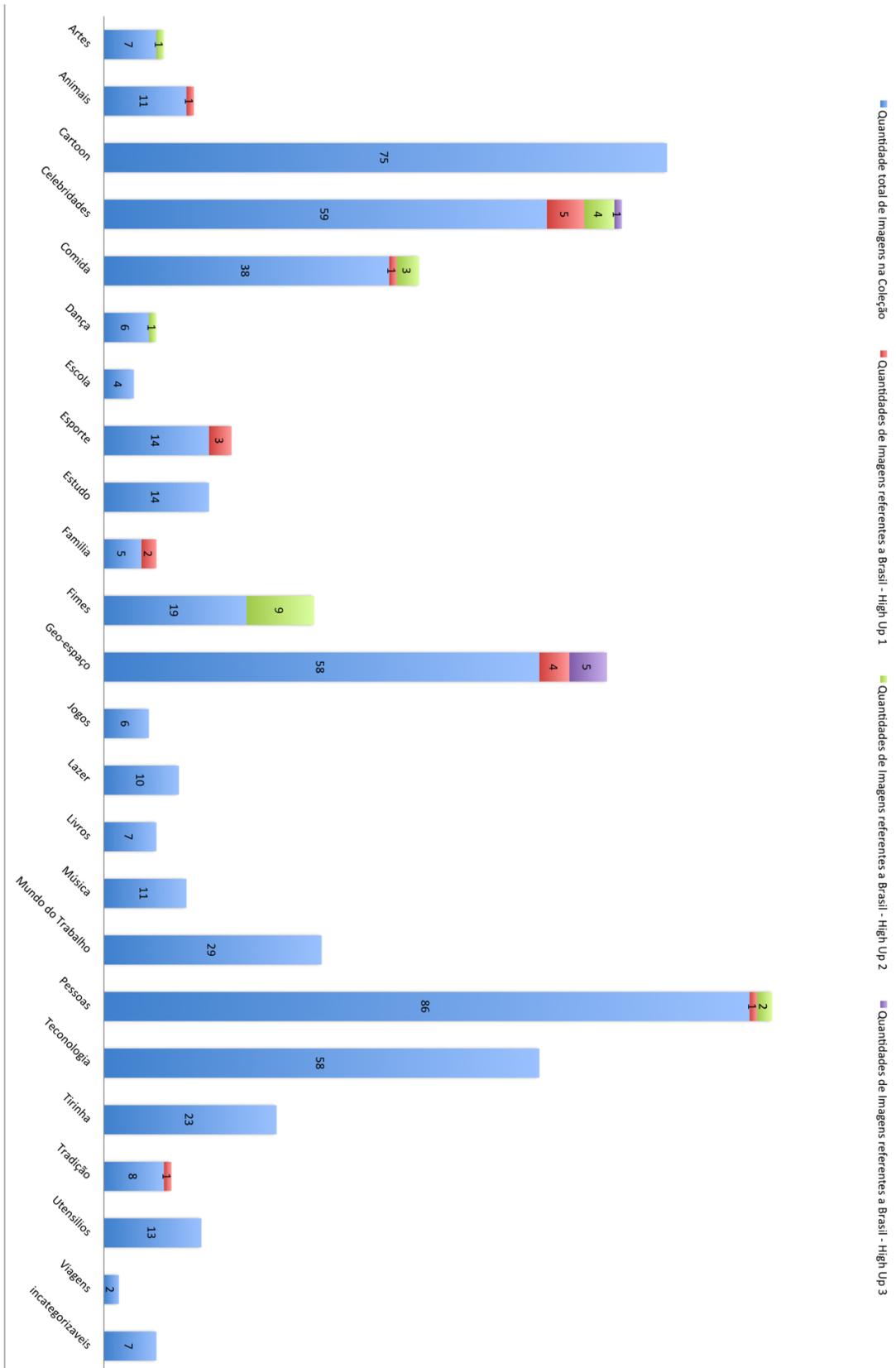
Quadro 8: Percentual de imagens – categorias isoladas

Categorias	Pessoas	Cartoons	Celebridades	Tecnologia	Geoespaço	Dança	Jogos	Família	Escola	Viagem
Porcentagem	15%	13%	10%	10%	10%	1%	1%	0,8%	0,7%	0,3%

O motivo da explicitação desses dados é mostrar que não há isonomia para a distribuição de imagens na coleção. Como pode-se observar, em algumas categorias são encontradas dezenas de imagens, como apresentado no quadro acima, ao passo que em outras há menos de 5 unidades. O gráfico a seguir apresenta como as 570 imagens estão dispostas nas categorias estabelecidas e demonstra, também, a quantidade de imagens percebidas como pertencentes, provenientes ou representativas do contexto situacional (BROWETT, 2002), étnico, cultural e social brasileiro: 54 imagens – 9,4% do montante presente na coleção.

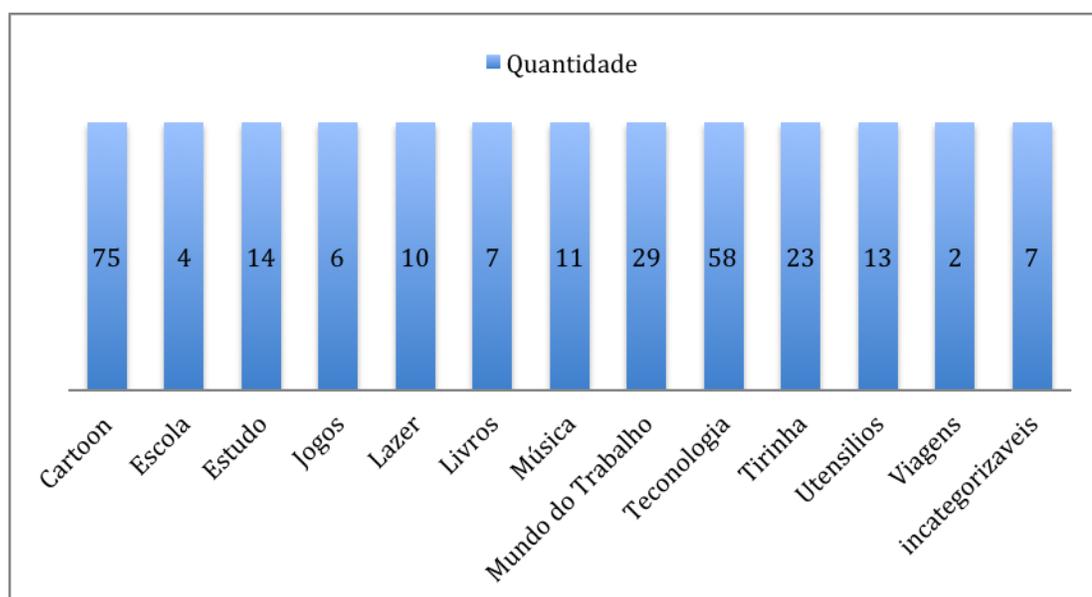
Entender a quantidade de imagens por categoria e explicitar dentro delas quantas foram percebidas como representativas de aspectos e contextos brasileiros é um importante ponto de partida comparativo. O gráfico abaixo apresenta alguns dados importantes referentes ao número de imagens por categoria e dentro destas quantas foram identificadas como representativas de contextos brasileiros.

Gráfico 8: Imagens por categoria X Imagens referentes ao Brasil



E ainda, o gráfico 9, abaixo, apresenta os seguintes dados: 259 imagens divididas em 13 categorias entre as quais não foram encontradas qualquer ocorrência dos contextos locais brasileiros.

Gráfico 9: Categorias nas quais os contextos locais brasileiros não aparecem

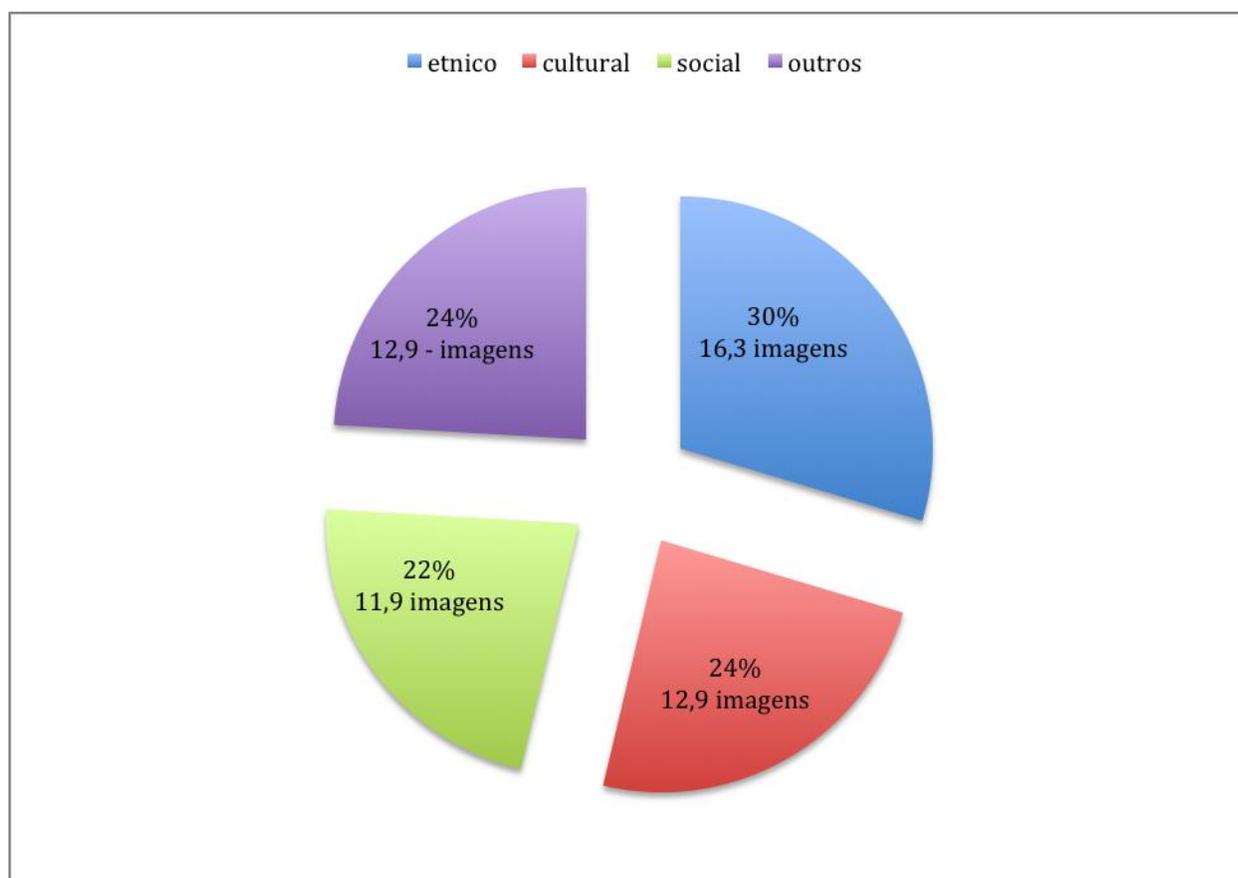


Como pode-se perceber, a quantidade de imagens gerais, ou seja, que retratam ou representam contextos estrangeiros ou não identificados, diretamente, como relacionados ao Brasil é, em todos os casos, superior a quantidade de imagens utilizadas para fazer a representação solicitada no edital do PNL 2015, dentro da mesma categoria. Desta maneira, torna-se evidente a diferença e a distancia entre os números referentes aos contextos ou culturas externos e os nacionais. Com o intuito de identificar e descrever como esses 9,4% (54 imagens) referentes ao Brasil estão distribuídos na coleção, é importante identificar que tipo de representação é feita acerca do povo brasileiro.

4.2 Étnica, cultural e social: categorias interdependentes

O gráfico 9, a seguir, apresenta 4 categorias: Étnica, Cultural, Social e Outros. As 3 primeiras surgiram a partir de um dos critérios do edital do PNLD, como apresentado no capítulo 2. Na última, foram agrupadas as imagens que não se encaixaram nas outras categorias.

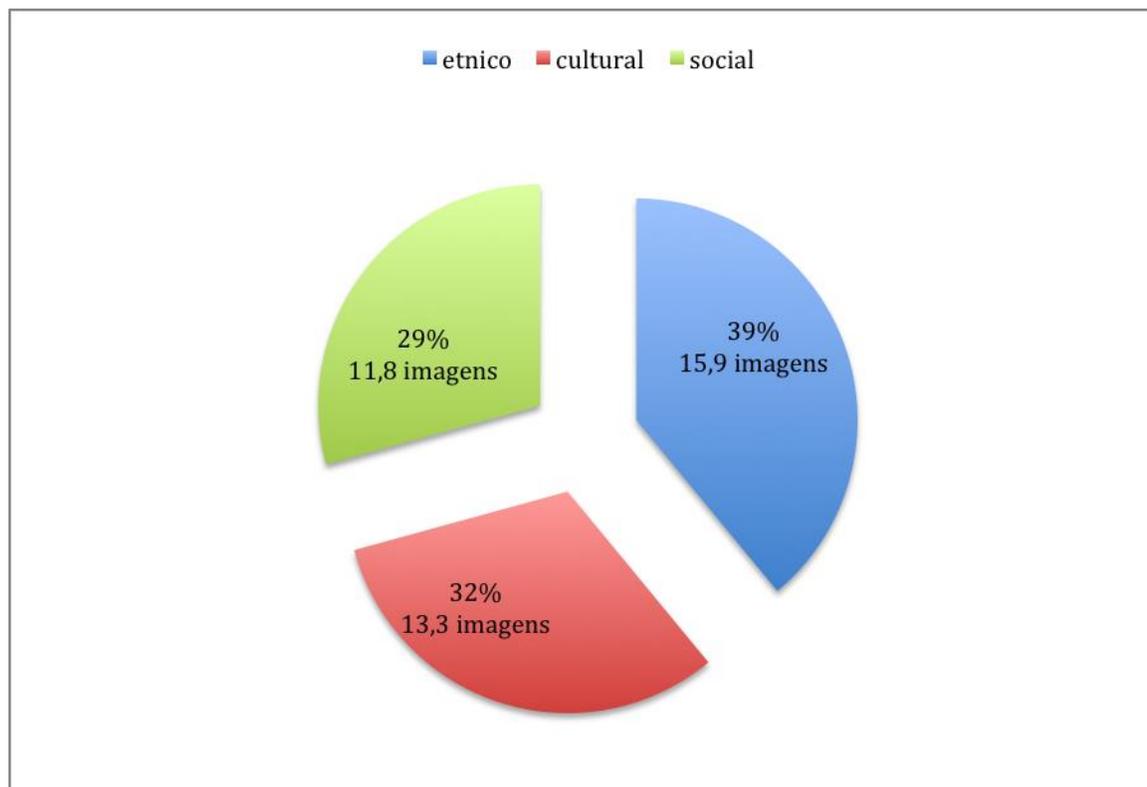
Gráfico 10: Número total de imagens referentes ao Brasil – relativas às categorias étnica, cultural, social e outros



Nesses 76%, ou seja em 41 imagens, pode-se perceber elementos constitutivos imagéticos que possibilitam a construção de sentido sobre a diversidade étnica, cultural e social dos

brasileiros. Portanto, de acordo com o objetivo desta pesquisa, apenas essas 41 imagens serão analisadas, como está representado no gráfico 10

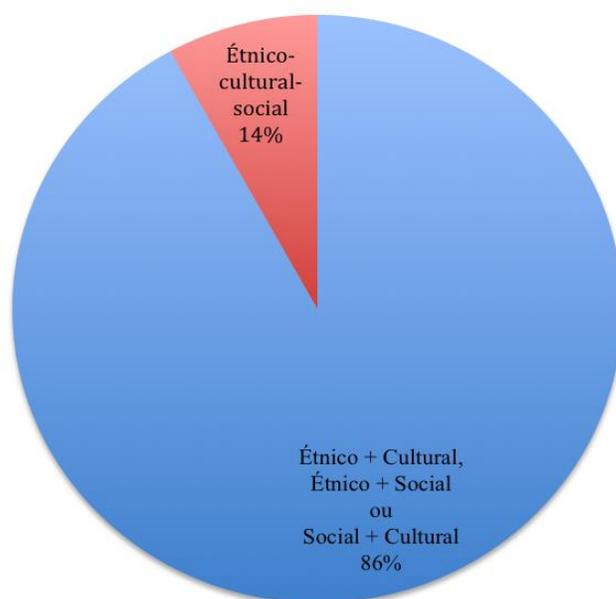
Gráfico 11: Número de imagens que apontam aspectos étnicos, culturais ou sociais de contextos brasileiros: 41 Itens (7,1%)



Além da distribuição, foi observado, também, que essas imagens não pertencem exclusivamente a uma única categoria, pois a multiplicidade de seus componentes constitutivos permitiram que algumas fossem, concomitantemente, agrupadas de várias maneiras distintas. Em alguns casos, nuances referentes aos aspectos étnicos, culturais e sociais foram percebidas na mesma imagem. As categorias identificadas são dissociáveis apenas como recurso didático e com vistas à representação quantitativa. Desta maneira, o caráter qualitativo dessa pesquisa, também, é problematizado devido o aspecto interpretativo inerente ao LVC, utilizado nas análises. As imagens presentes na coleção podem retratar, simultaneamente, pessoas, grupos sociais, espaços urbanos e natureza, ações sendo realizadas, produções culturais: pinturas, desenhos, grafites, literatura, entre outros, como será apresentado a seguir. Devido a isso, as categorias social, cultural ou étnica tornam-se, em alguns casos, interdependentes uma vez que estão

intrinsecamente ligadas ao contexto que retratam e compõem fatores que constituem a identidade dos indivíduos, das comunidades e dos países que se pretende representar. Logo, entendeu-se que há intersecções entre as categorias, o que resultou em subdivisões: Étnica + Cultural; Étnica + Social; Cultural + Social e, ainda, Étnica + Cultural + Social. O gráfico 11, a seguir, ilustra essas combinações.

Gráfico 12: Total de imagens categorizadas nas 3 categorias simultaneamente



Devido a esse caráter híbrido, facilmente, encontrado nas imagens utilizadas na coleção, ao aplicar o quadro de LVC, apresentado no capítulo anterior, mas reinserido, a seguir, para facilitar a consulta, foram considerados os elementos que se diferenciavam, repetiam ou se destacavam mais como os sinalizadores de uma categoria-mor. Esse quadro é uma referência que serve para analisar qualquer imagem, no entanto cabe lembrar que dependendo do contexto em que a imagem aparece, algumas perguntas deverão ser adaptadas. Este é o caso das imagens no LD, já que muitas foram retiradas de bancos de imagem e utilizadas para compor uma atividade. A referência às colunas do quadro será feita da seguinte forma: (1.1), por exemplo, com o intuito de indicar a coluna e o ítem.

ASPECTOS IMAGÉTICOS CONVENCIONAIS	INTERPRETAÇÃO IMAGÉTICA CRÍTICA	LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO
1.1 Que tipo de imagem é? (exemplo: fotografia, quadrinho, desenho, pintura, pôster, outro?) 1.2 Qual o tema da imagem? 1.3 O que está sendo retratado?	2.1 Qual aspecto cultural está retratado na imagem? 2.2 Qual mensagem a imagem pode transmitir?	3.1 Haveria outros aspectos dessa mesma cultura que poderiam ter sido retratados? 3.2 Quais poderiam ser as explicações para a escolha desse aspecto? 3.3 Essa escolha privilegia ou explicita alguma relação social? 3.4 Há outras mensagens por trás da mensagem principal?
1.4 De onde é esta imagem? 1.5 De quem é esta imagem? 1.6 Qual é o contexto de produção? (onde e quando a imagem foi produzida)	2.3 A imagem retrata algum grupo ou ator social específico? 2.4 Qual pode ter sido a intenção do autor dessa imagem?	3.5 Pode-se perceber a influência explícita de alguma ideologia, crença ou filosofia na imagem? Como? Por quê?
1.7 Quais elementos/objetos compõem a imagem? 1.8 Qual é a disposição dos objetos na imagem?	2.5 A disposição dos elementos constitutivos imagéticos privilegia ou induz o leitor a alguma interpretação específica?	3.6 As interpretações e leituras fotográficas poderiam ser diferentes caso a composição dos elementos fosse outra? 3.7 A disposição dos objetos pode causar algum impacto social sobre o leitor? 3.8 Como ele pode se sentir a respeito dessa imagem?
1.9 Qual o enquadramento usado (close, plano geral, plano americano, outro)? 1.10 Qual é o foco da imagem? 1.11 O que está em evidência no primeiro, segundo ou terceiro plano da imagem? 1.12 Há algo desfocado?	2.6 O que o enquadramento ou o foco utilizado privilegia ou evidencia?	3.9 O enquadramento ou o foco utilizado para a produção da imagem, caso fosse mudado, permitiria outras construções de sentido acerca do objeto retratado?
1.13 Quais são os detalhes cromáticos da imagem, por exemplo: preto e branco? coloridos? Cores quentes (associadas ao calor: amarelo, laranja, vermelho) ou cores frias (associadas ao gelo, água, árvores: violeta, azul, verde) ou tons médios?	2.7 Os detalhes cromáticos podem influenciar na construção de sentido acerca do tema retratado? Como? Por quê?	3.10 Caso os detalhes cromáticos fossem alterados você acredita que isso acarretaria a mudança na interpretação inicial?
1.14 Qual a posição da imagem na página: central, à esquerda, à direita, abaixo? 1.15 Qual o tamanho da imagem? 1.16 A imagem está sozinha ou acompanhada por outros elementos visuais ou verbais? 1.17 A imagem é o foco da atividade? 1.18 Como a imagem está inserida na atividade: ela ilustra um texto ou atividade?	2.8 As imagens da página estão relacionadas entre si? 2.9 Elas estabelecem alguma narrativa visual? 2.10 Como você pode alcançar essa interpretação?	3.11 Qual Discurso está sendo construído? 3.12 Essa narrativa representa os interesses de algum grupo específico? 3.13 Alguma voz é silenciada?

A imagem 3, abaixo, acompanha uma entrevista na página 22 do volume 1 da coleção. A imagem retrata a modelo brasileira Gisele Bündchen.

Imagem 4: Fonte: High Up 1 - pg: 22



A atividade em que se encontra essa imagem visa a levar o aluno a aplicar as formas corretas do verbo *Be* no texto. Para auxiliar o professor, são feitas algumas sugestões no manual: “Antes do início da atividade, incentivar os alunos a ter uma visão geral da entrevista. Perguntar: *who’s interviewing her? What’s the interview about? Where was it taken from?* Tais interações permitem o entendimento do texto, em linhas gerais, antes do início da atividade de gramática (HIGH UP 1, p. 22)”. Apesar de não serem feitas quaisquer menções à imagem que acompanha o texto, considera-se que ela poderia contribuir para que algumas construções de sentido fossem feitas, caso fosse trabalhada e analisada. Aplicando-se o quadro LVC, pode-se investigar o que é retrado pela imagem (1.3), qual aspecto cultural pode ser observado (2.1) e se a imagem explicita alguma relação social (3.3). O que se vê é uma mulher brasileira branca, loira e de olhos claros.

Há uma parcela minoritária da população brasileira com essas mesmas características fenotípicas, segundo dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Logo, a imagem torna-se representativa de uma etnia. A identidade dessa mulher é um ponto chave para essa atividade de entrevista, pois envolve como ela vê a si mesma e, também, o seu trabalho que é famoso e respeitado internacionalmente. Este fato torna-se relevante porque por meio dessa imagem pode-se identificar, também, uma classe social minoritária, pois a modelo é, segundo a revista americana *Forbes*, a *top model* mais bem paga do mundo. Outras perguntas do quadro poderiam ser abordadas de forma mais ampla e discutidas algumas questões: Qual seria o tema dessa imagem? (1.2); O que o enquadramento ou foco privilegia nessa imagem? (2.6); Quais poderiam ser as explicações para a escolha dessa imagem para compor a atividade? (3.2); Qual outra imagem poderia ter sido escolhida? (3.1); A interpretação dessa imagem seria outra caso os elementos principais fossem mudados por outros de mesma natureza? (3.6). A partir da imagem 3 pode-se construir sentidos sobre representações étnicas e sociais.

A imagem 4, a seguir, está presente na página 31 do volume 1 e é parte de uma atividade de verdadeiro ou falso, baseada em um texto da página 29: de um *post* feito em um blog cujo objetivo é falar das características dos brasileiros.

Imagem 5: High Up 1 - pg: 31



O propósito inicial da unidade é “refletir sobre alguns estereótipos a respeito dos brasileiros; estudar palavras relacionadas a comidas e hábitos brasileiros (HIGH UP 1, p. 27)”.

Segundo a autoria da coleção, a imagem 4 ilustra uma família brasileira. Com o intuito de identificar quais representações étnicas, culturais ou sociais podem ser construídas por meio dessa imagem, foram feitas algumas perguntas do quadro do LVC (o que está sendo retratado? – 1.3 – qual aspecto cultural é retratado? – 2.1). Pode-se observar que há diversas pessoas com características semelhantes no núcleo imagético. Isso, já caracterizaria uma representação étnica, embora não haja um padrão fenotípico único ou exclusivo do Brasil. As orientações pedagógicas encontradas na página 31 solicitam que a atividade seja feita relacionando a imagem 4 ao texto da página 29, que trata de hábitos culturais encontrados entre os brasileiros. Após a leitura desse texto (p. 29) e das instruções para a atividade proposta (p.31), entende-se que as pessoas que compõem a imagem são brasileiras e estão realizando uma prática cultural, que segundo o texto é: *“your entire Family goes to grandma’s house on Sundays for a big Family get-together.”* Logo, há a possibilidade de entender que a imagem retrata, simultaneamente, etnias e hábitos culturais.

As atividades com as quais a imagem acima foi associada buscavam levar o aluno a discutir alguns estereótipos referentes ao povo brasileiro. Alguns pensamentos, tipicamente estereotipados sobre esse povo foram inseridos junto às imagens, em alguns casos como legendas em outros como exercícios ao longo da lição para fomentar debates e discussões. São encontradas na página 28, na seção *Have you say*, quatro atividades cujo foco central é o debate sobre os estereótipos acerca dos brasileiros, ingleses e americanos. Nessa parte, o foco é “incentivar um debate sobre estereótipos e deixar que os alunos se expressem” (p. 28). Fica evidente a preocupação da autoria em alertar o professor para que conduza de maneira clara e consciente esse tópico. No entanto, novamente, não foram encontradas quaisquer propostas que trabalhassem as imagem utilizada para ilustrar. As atividades que acompanham essas imagens poderiam ter sido desenvolvidas sem ilustrações.

Já a imagem 5, a seguir, é composta por elementos constitutivos diversos. Ao se aplicar as mesmas perguntas utilizadas para as imagens 3 e 4 (o que está sendo retratado? – 1.3 – qual aspecto cultural é retratado? – 2.1), foi possível alcançar uma construção de sentido que apontou para as três categorias, concomitantemente: étnica, cultural e social.

Imagem 6: High Up 1 – Unidade 2



Pode-se ver na figura pessoas negras, vestidas com roupas, adereços e enfeites que expressam sua religião, cultura e identificam também alguns dos vários papéis que elas desempenham na sociedade baiana, como vendedoras de acarajé, modelos para fotos com os turistas, entre outros. O governo do estado da Bahia respeita a tradição e a cultura das baianas do acarajé. Em uma das páginas oficiais do estado há uma breve descrição a respeito disso:

O símbolo maior da Bahia, as baianas de acarajé integram a paisagem mística da Bahia. Matriarcas generosas de muitos quitutes, além do tão celebrado acarajé, oferecem também abará, cocadas, bolinhos de estudantes, entre outras delícias de olhar e de comer. Componentes de paisagens das cidades, especialmente Salvador, são personagens urbanos, mulheres trabalhadoras, verdadeiras mantenedoras de famílias. O tipo social e cultural marca a vida de algumas capitais, projetando, pela roupa, pelo comportamento ético e pela oferta de comidas, traços relativos aos terreiros no cotidiano de milhares de pessoas, que identificam a baiana como uma síntese do que é afro¹⁶.

¹⁶ Disponível online em: <<http://bahia.com.br/atracao/baiana-do-acaraje>> - acesso 09 fev 2015

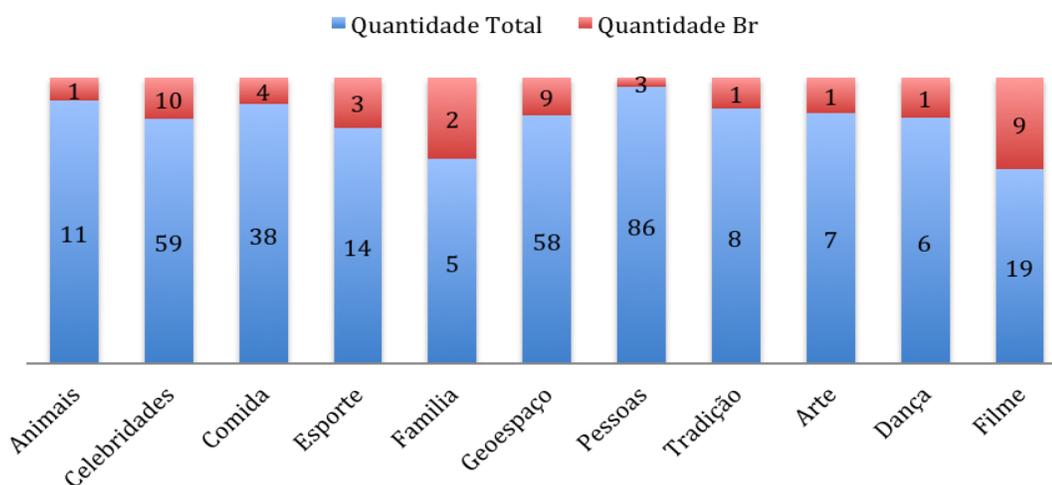
A importância matriarcal das mulheres baianas em seu contexto social fica evidente não somente pelas diversas funções que essas desempenham, mas também pelo respeito que lhes é conferido no Brasil e principalmente internacionalmente. Em 2004, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) oficializou o ‘ofício das baianas de acarajé’ como ‘patrimônio cultural brasileiro’, registrado no *Livro dos saberes do patrimônio imaterial*. A partir dessa contextualização, outras perguntas do quadro poderiam, ainda, ser utilizadas para propor algumas discussões e reflexões sobre o tema da unidade e, também, sobre a própria imagem, dentre as quais: uma vez que as baianas do acarajé, como são popularmente reconhecidas, desempenham papéis tão significativos no contexto do qual fazem parte, por que a imagem foi produzida nesse ângulo? (3.9) Por que foi utilizada uma imagem na qual elas aparecem sem rosto? Isso quer dizer alguma coisa? (3.7/3.8)– Você acredita que alguma voz tenha sido silenciada (3.13)– Pelo ângulo no qual a fotografia foi tirada, você acredita que essa imagem foi produzida com o consentimento dessas mulheres? (2.4)– Por que não foram inseridas quaisquer informações ou legendas que pudessem informar alunos e professores sobre essa cultura? Que local é esse retratado no plano de fundo? (1.4)– Por que não há referências claras sobre ele? (2.3)– Quem se beneficiou com essa foto? (3.2/3.3)– Ao se vestirem e se prepararem com esses adereços e adornos típicos de sua cultura e crenças, essas mulheres concordariam em ser fotografadas de costas? (3.9) Outra foto que representasse as baianas poderia ter sido inserida? Se sim, como poderia ser essa imagem? Se não, por quê? (3.1).

O objetivo dessa breve análise das imagens 3, 4 e 5 foi exemplificar que há interdependência entre as categorias: etnia, cultura e classe social. Devido a isso, uma imagem poderá ser representativa de uma etnia ao mesmo tempo que de uma classe social ou de um hábito cultural. A construção de sentido dependerá de como, por quem e com qual objetivo a imagem será analisada. A partir dessa premissa é que buscou-se agrupar as imagens da coleção de forma a categorizá-las segundo a natureza de seus itens constitutivos.

4.3 Categorias segundo os itens constitutivos das imagens

Para a categorização imagética foram utilizadas 4 perguntas do quadro LVC que evidenciam: o tema da imagem (1.2); o que é retratado (1.3); quais elementos compõem a imagem (1.7); qual a disposição dos objetos na imagem (1.8). O gráfico 12, abaixo, apresenta as 11 categorias nas quais os contextos brasileiros foram identificados a partir dessas perguntas.

Gráfico 13: Imagens referentes aos contextos brasileiros



A imagem 7, a seguir, ao ser analisada por meio da coluna 1 do quadro LVC, possui o elemento básico para sua inserção na categoria “PESSOAS”, no entanto essa categoria foi criada para imagens cuja organização imagética seja simples e não evidencie outros componentes.

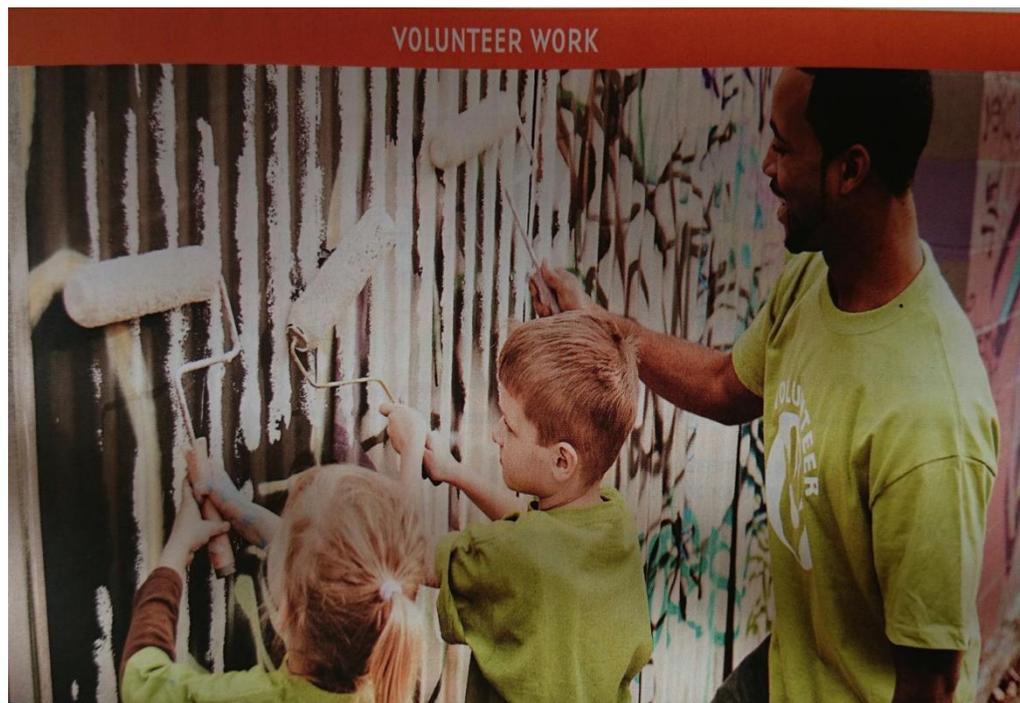
Imagem 7: High Up 1 - pg: 35



No caso dessa imagem, pode ser observado que além de haver pessoas, há também um contexto muito específico e comum no Brasil, segundo a atividade que a acompanha: pessoas reunidas em volta de uma mesa para uma refeição. A diferença de idades entre elas e o fato de estarem ali para uma refeição qualifica essa imagem para além da categoria imagética PESSOAS, permitindo, também, a construção de sentido referente à FAMILIA.

Na imagem 8, a seguir, ao se aplicar a primeira coluna do quadro de LVC, ela poderia ser inserida na categoria PESSOAS, no entanto os outros elementos constitutivos imagéticos, como as ações praticadas por essas pessoas mais as pistas visuais e ortográficas das palavras *work* e *volunteer* permitem uma construção de sentido para a categoria MUNDO DO TRABALHO.

Imagem 8: High Up 1 - pg: 43



No entanto, na imagem 9, abaixo:

Imagem 9: High Up 1 - pg: 48



Embora haja elementos constitutivos da mesma natureza, ou seja pessoas e uma ação sendo realizada – coluna 1, esta última não foi categorizada como MUNDO DO TRABALHO, uma vez que não há elementos suficientes que permitam essa construção de sentido. Na imagem 08 pode-se observar um uniforme de identificação, a supervisão de um adulto que está desenvolvendo a ação juntamente com os outros dois sujeitos (crianças), no entanto na imagem 9 o mesmo não ocorre, uma vez que estão à vontade, descalços, coletando do chão algo que poderia ter sido produzido por eles próprios (2.2). Logo, a construção de sentido para esta última imagem aponta para a categoria PESSOAS.

Por fim, nessa mesma perspectiva, buscou-se ampliar o entendimento sobre o tema identificado nas imagens (1.2) e os aspectos convencionais presentes nelas, com o intuito de problematizar essas nuances e propor reflexões e/ou sugestões que possam contribuir de maneira direta para o desenvolvimento de atividades cuja proposta esteja baseada nas imagens e não apenas no seu caráter ilustrativo. Desta maneira, foram analisadas as algumas categorias de forma isolada: celebridades, filmes, expressões artísticas e comidas. Posteriormente, foram analisadas algumas outras imagens e categorias de forma conjunta, aplicando o quadro LVC de maneira aprofundada considerando o capítulo do livro, a atividade que estas integravam, as narrativas visuais estabelecidas e as orientações pedagógicas disponíveis.

4.3.1 Expressões Artísticas

Além das novas tecnologias, ferramentas digitais, multiletramentos e multimodalidade (ROJO, 2012; FERRAZ, 2014), o ensino de línguas tem sido associado, também, às artes plásticas. Biembengut Santade (1996) avalia como a gramaticalidade visual e seus elementos podem auxiliar no processo de aprendizagem de línguas à medida que estabelecem uma conexão holística entre o aluno, seus saberes, suas experiências e os conhecimentos que se deseja acessar:

Ao vermos o mundo, mantemos uma relação de contemporaneidade com ele, recriamos conceitos e partilhamos nossas vidas. Observamos o mundo que criamos, recriamos e reciclamos com cidades, aviões, casas, toda a parafernália de nosso tempo. Ao utilizarmos desenhos e artes nas salas, abstraímos o que tem de concreto ao redor de cada educando, inclusive aprender a conhecer a anatomia de seu corpo, principalmente a raciocinar através de reconhecimentos visuais simples a subjacência da Língua nas suas estruturas básicas (p. 21).

Percebe-se nas palavras da autora uma sensibilidade a respeito das artes e um desejo de incorporá-las às aulas a fim de enriquecê-las e fomentar nos alunos a criatividade e o autoconhecimento. Analisar a categoria EXPRESSÕES ARTÍSTICAS / ARTES exige do pesquisador uma visita a esse conceito, que por sua vez, segundo Aires Almeida (1956), não é hermético e portanto não pode ser conceituado de maneira acabada. Para esse autor, o conceito de arte não deve ser, em hipótese alguma, restringido a uma única interpretação definitiva, devido a sua necessidade constante de ampliação e inclusão de novos segmentos e áreas. Portanto, a construção do entendimento do que é arte não ocorre de maneira previsível ou controlada. Branquinho & Santos (2014) avaliam como “expansivo, criativo e empreendedor” o conceito da arte, bem como aberto, flexível e cambiante, sendo assim, “fixar de uma vez por todas as condições de aplicação do conceito de arte é fechar um conceito cujas condições de aplicação são reajustáveis e corrigíveis; é fechar um conceito que é aberto e cujo uso correcto exige abertura” (BRANQUINHO & SANTOS, 2014, p. 6).

A imagem 10, abaixo, encontra-se na unidade 4 do volume 2 da coleção.

Imagem 10: Fonte: High Up 2, página: 65



Os objetivos da unidade visam a ensinar o aluno sobre a história e cultura *hip hop*. Dentre as 23 imagens encontradas na unidade uma foi categorizada em Expressões Artísticas e três em Celebidades.

Organizada numa sequência coerente, ilustrativa e com orientações didáticas que proporcionam algumas informações ao professor para a discussão do tema de maneira superficial, *Hip Hop Culture and Music* traz sugestões de debates e momentos nos quais os alunos podem expressar suas opiniões e compartilhar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, bem como apresentar para os colegas seus grupos de *hip hop* favoritos e as canções das quais mais gostam. Contudo, não são encontradas informações que proporcionem a contextualização do assunto, por exemplo as origens do movimento artístico e sua chegada ao Brasil.

Personalidades famosas locais e globais - Jay-Z, Negra Li, Lurdes da Luz, Shahin Najafi - são postas lado a lado, mas não há discussão ou problematização, apesar de esses artistas fazerem parte de movimentos e ideologias distintas nesse meio. Essas personalidades são inseridas na lição com o intuito de desenvolver atividades de natureza gramatical ou lexical. No entanto, por serem pertencentes a estilos musicais diferentes e serem adeptos de ideologias completamente opostas, talvez fosse pertinente na lição um debate ou informações extras que permitissem ao professor refletir e discutir com os alunos questões ligadas a esses artistas, já que Jay-Z e Shahin Najafi, por exemplo, apoiam um abordagem comercial ou mercadológica da cultura americana do *hip hop (bling-bling)*, enquanto Negra Li e Lourdes da Luz enfatizam a resistência, superação social, expressão artística, ou seja, a ideologia primária que fez o *hip hop* ganhar espaço na cultura brasileira. Segundo Tavares (2008, p. 16),

A cultura é um movimento que une pessoas, que vivenciam os mesmos significados e sistemas, onde se identificam e interagem entre si. O Hip Hop é caracterizado por essa união. Um movimento criado por grupos de jovens da periferia, que enfrentavam problemas de preconceito racial e social; envolviam-se com drogas, gangs e viviam em locais sem infraestrutura, numa batalha diária em busca de mudar suas vidas. Também é uma união de várias culturas e realidades, por que o rap é a música cantada em cima da batida do DJ que traz geralmente 'samplers' de outros estilos, tais como: rock, soul e ritmos latinos.

Ao ignorar essas discussões pode-se perder oportunidades de se ensinar o significativo lugar que a cultura *hip hop* tem conquistado neste país. Para um professor que não conhece esses artistas e a natureza do trabalho que realizam, a atividade pode tornar-se apenas mais um exercício de gramática ou vocabulário. Algumas informações extras e recursos que, talvez, enriqueçam o capital cultural de professores e alunos e, conseqüentemente, as aulas de línguas poderiam ter sido incluídas na lição, contribuindo para explorar a história do *hip hop* no Brasil, a

sua repercussão inter/nacional e os 4 elementos basilares que o compõe: o primeiro é o *DJ* que é responsável por produzir os sons, batidas e *break beats*; o segundo o *MC* que produz as rimas e raps; o terceiro é o *Break* que é uma macro elemento no qual se inserem todas as chamadas danças urbanas, como o *break dance*, o *hip hop dance* e o *street dance* performance feita por *B. Boys* e *B. Girls* (*break boys* e *break girls*); o quarto elemento é conhecido como *Graffiti*, tema da imagem presente na p. 65 do livro.

O *grafitti* brasileiro tem sido reconhecido internacionalmente como uma expressão artística específica e marcante. Os irmãos brasileiros Gustavo e Otávio Pandolfo, mais conhecidos como OSGEMEOS¹⁷, sempre trabalharam juntos desde criança, pelas ruas do tradicional bairro do Cambuci (SP), onde seu modo peculiar de brincar e se comunicar os levaram a desenvolver e a aprender sobre a arte. Apoiados por sua família, e deslumbrados pela cultura Hip Hop que desembarcava no Brasil nos anos 80, OSGEMEOS se identificaram com esse universo de cores e ritmos e passaram a se dedicar, profundamente, a explorar as variadas técnicas de pinturas, desenhos e esculturas que, na forma de *grafittis*, encontraram nos muros das ruas espaço para criação, exibição e apreciação. Hoje, seus grafites (em português) são conhecidos ao redor do mundo e estão expostos em museus e galerias de arte de grandes metrópoles como Nova Iorque, Vancouver, Berlin e Londres. Há, também, outros grafites e grafiteiros brasileiros que são mundialmente conhecidos, principalmente os que moram ou atuam na Vila Madalena – bairro nobre da região oeste de São Paulo – que têm atraído a atenção de inúmeros jornais e revistas internacionais¹⁸, entre os quais destacam-se *The Wall Street Journal*, *BBC* e *Time out* que, frequentemente, publicam diversas matérias explorando, elogiando e recomendando esse potencial artístico brasileiro.

Para ampliar a análise da imagem que apresenta o grafite, poderiam ser feitas algumas perguntas, por exemplo: sobre o tipo de imagem apresentada (1.1); qual o seu tema (1.2); o que é retratado (1.3); onde este tipo de imagem pode se encontrada (1.4); quais detalhes foram utilizados (1.13); qual cultura pode ser associada à imagem (2.1); quais mensagens essa imagem transmite (2.2); quais atores sociais podem ser associados à imagem (2.3); hipóteses sobre a intenção do autor dessa imagem (2.4); possíveis ideologias ou crenças por trás da imagem (3.5);

¹⁷ Disponível online em: <<http://www.osgemeos.com.br/pt/biografia>>

¹⁸ Disponível online em: <<http://www.fatcap.com/country/brazil.html>>; <<http://www.timeout.com.br/sao-paulo/en/aroundtown/features/388/vila-madalena-street-art-walk>>; <<http://www.wsj.com/articles/brazils-most-famous-street-artists-open-exhibit-1405026063>>; <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/7209590.stm>>.

além de perguntas relacionadas ao tema da imagem, por exemplo: a partir do que foi estudado na lição, qual o papel do *Hip Hop*? Hoje no Brasil, há outras manifestações artísticas que também são formas de protesto? Você tem experiência ou gosta de alguma delas? Por que (não) ? Você acha que há preconceito contra alguma delas? Por que (não)? Isso pode mudar?

Além dessas perguntas, a inserção da biografia de artistas brasileiros de sucesso no universo *Hip Hop* poderia possibilitar tanto a identificação dos alunos com essa cultura como a oportunidade de discussão das nuances de seus elementos. No entanto, as limitações das orientações pedagógicas e atividades podem não despertar no professor a necessidade de um debate crítico sobre essas questões, uma vez que o manual do professor não traz elementos que informem a amplitude e profundidade desse tema. Ao longo da lição, os alunos são incentivados a criar um rap, com letras que rimem e que expressem seus próprios sentimentos e a mensagem que gostariam de transmitir (HIGH UP 2, p. 77). Se o aluno não gosta ou não se identifica com o *Hip Hop*, mas aprende que este foi criado como forma de protesto e resistência, por que não inserir outras formas de expressão artística de resistência comuns no Brasil, como o funk ou tecnobrega, comum no norte do país? Além dessas informações problematizadas acerca do tema, há, também, algumas perguntas baseadas e adaptadas do quadro do LVC que poderiam ser feitas sobre esse assunto a fim de fomentar essa reflexão cultural e auxiliar o professor a mediar um debate diversificado, crítico e que possa formar os alunos de maneira plena e democrática respeitando suas vivências e experiências de mundo.

Uma discussão ou atividade ampla pode ser executada em língua inglesa ou materna de acordo com a realidade de cada turma como discute Souza (2014). O resultado dessa atividade após um verdadeiro mergulho cultural, como o exemplificado, poderia ser um enriquecimento das aulas e a oportunidade alunos e professores expressarem suas próprias experiências e vivências.

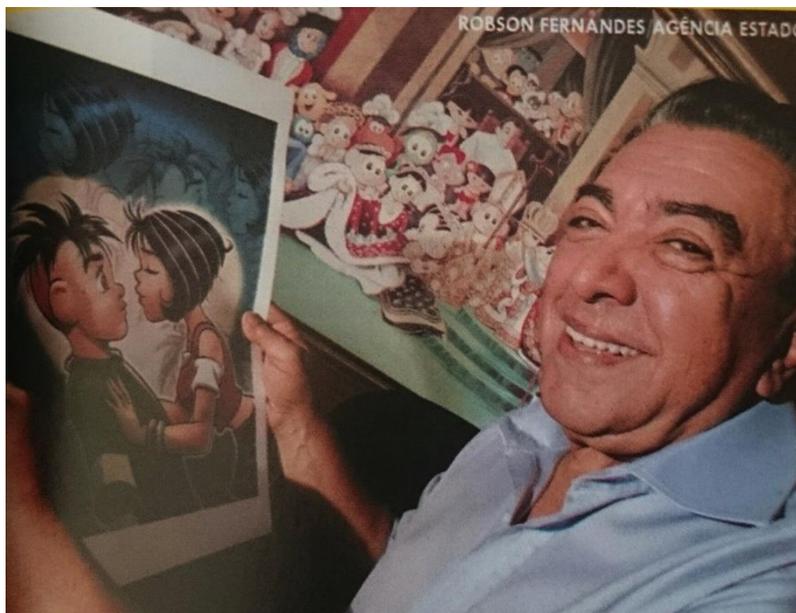
4.3.2 Celebidades/Figuras Públicas

Na categoria CELEBRIDADES foram encontradas 59 imagens de diversos segmentos: cantores, atores, diretores, escritores, atletas, modelos e comediantes, sendo 16% dessas referentes às personalidades da mídia e televisão brasileiras. A maioria das imagens aparece apenas como ilustração de atividades ao longo das lições e se encontram poucos casos de aprofundamento ou análise dessas celebridades, como os que serão comentados a seguir, imagens 11 e 12.

Imagem 11: Fonte: High Up 1, página: 87



Imagem 12: Fonte: High Up 1, página: 88



Para essas duas imagens, foram disponibilizadas orientações sobre os personagens, suas origens e os motivos pelos quais são famosos. Segundo as instruções pedagógicas, o objetivo da lição é trabalhar as diferentes inteligências e promover uma discussão sobre esse tema. Devido a isso, para a imagem 11 uma sugestão é feita a respeito de uma possível parceria interdisciplinar com os professores de educação física visando a um aprofundamento e aprendizado acerca das diferenças encontradas nas modalidades esportivas olímpicas e paralímpicas. As atividades extras e perguntas propostas ao professor aparentam ser suficientes para introduzir a unidade que busca abordar questões referentes às múltiplas inteligências e habilidades que o ser humano pode alcançar. Diante desses objetivos, ao se aplicar algumas perguntas adaptadas do quadro do LVC, pode-se ter mais um instrumento para explorar a imagem e o tema que poderá ser amplamente abordado em sala.

Algumas sugestões seriam: qual é a mensagem ou construção de sentido que pode ser feita a partir da imagem? (2.1/2.2) A imagem retrata algum grupo ou ator social específico? (2.3) O que o enquadramento ou foco evidencia ou destaca? (2.6) Existe alguma relação social explicitada pela imagem? (3.3) A disposição dos objetos pode trazer algum impacto social sobre o leitor? (3.7) Qual discurso pode estar sendo feito por meio dessa imagem? (3.11)

Nota-se que ao se referir ao atleta paralímpico Alan Fonteles Cardoso Oliveira – imagem 11 - o tema deficiência física pode ser explicitado, a fim de criar oportunidade para um debate mais amplo sobre o tema, bem como reflexões acerca dos diversos tipos de deficiência, da inclusão social, escolar e no mercado de trabalho, do respeito aos deficientes – vagas de estacionamento, cotas em concursos etc. Caso seja analisada pelo professor de forma mais aprofundada, a imagem pode, ainda, servir para propor outros temas e atividades que contemplem a complexidade desse assunto e viabilizar discussões e a busca por mais informações acerca dessa realidade tão comum e muitas vezes ignorada na sociedade. As imagens que compõem as páginas de abertura da unidade são perfeitas para se trabalhar diversas questões da contemporaneidade, entretanto não foram encontradas na unidade e nem no livro do professor sugestões ou dicas que sinalizem isso para o professor. Essas imagens são utilizadas, apenas, como ilustração do título da unidade: “How intelligent are you?” e, por não serem retomadas ou problematizadas em qualquer exercício posterior, perdem o sentido quando se vira a página do livro. Ao chegar ao fim da unidade, propor uma atividade de revisitação e reflexão sobre as imagens de abertura pode ser uma forma de avaliar os impactos da lição sobre os alunos e dar-lhes voz para expressar o conhecimento adquirido.

4.3.3 Comidas

38 imagens foram inseridas na categoria COMIDAS; 4 foram diretamente relacionadas à cultura brasileira, a saber:

Imagem 13: Fonte: High Up 2, página: 122



Imagem 14: Fonte: High Up 1, página: 31



Para analisar essa categoria é relevante saber que a culinária brasileira é admirada tanto no Brasil quanto em vários outros países ao redor do mundo. Uma reportagem feita pelo jornal britânico BBC – Good Food¹⁹, dedicada aos turistas que planejam visitar o Brasil, sugeriu, mostrou fotos, recomendou e descreveu os ingredientes de 10 pratos típicos da, segundo o artigo, exuberante e vasta culinária brasileira. Nomes comuns aos ouvidos dos brasileiros foram mencionados: feijoada, acarajé, moqueca, entre outros.

Em 2013, a revista americana *TIME* divulgou a lista das 100 pessoas mais influentes do mundo²⁰. Entre chefes de Estado, celebridades, políticos, escritores, pensadores, filósofos e médicos, o *Chef* brasileiro Alex Atala foi nomeado por ser uma referência para a alta gastronomia internacional. O texto de René Redzepi, *chef* do restaurant número um no mundo pela publicação britânica *Restaurant*, elogia as técnicas e filosofia de Atala, que usa ingredientes genuinamente brasileiros na alta gastronomia como seu diferencial e assinatura.

¹⁹ Disponível online em: <<http://www.bbcgoodfood.com/howto/guide/top-10-foods-try-brazil>>

²⁰ Disponível online em: <<http://time100.time.com/2013/04/18/time-100/slide/alex-atala>>

Em consulta à enciclopedia virtual *Wikipedia*²¹, pode ser encontrado, em língua inglesa, uma extensa análise da culinária brasileira que abrange tanto frutas, legumes, pratos quentes e frios, petiscos quanto guloseimas e sobremesas. Por meio dessa consulta é possível, ainda, acessar diversos outros *hyperlinks* que apontam para análises de aspectos gastronômicos regionais brasileiros.

Essas contextualizações aguçam a percepção do leitor e ampliam o seu entendimento para que possa olhar criticamente para a íntima relação existente entre gastronomia e cultura. Segundo Scluter (2003), “a dimensão social e cultural da gastronomia determinou incorporá-la ao complexo emaranhado das políticas de patrimônio cultural” (p. 69). Barreto e Senra (2001) corroboram esse entendimento ao postular que alguns pratos típicos brasileiros transcendem seus limites territoriais e alcançam um status de brasões de alguns estados, sendo vistos como parte daquelas identidade locais, por exemplo o acarajé e as baianas que os vendem.

Ao considerar o valor comercial, a importância cultural e a enorme variedade de comidas de origem brasileira, pode-se assumir que nem mesmo um mosaico com centenas de fotos seria capaz de representar de maneira satisfatória a diversidade gastronômica de cada contexto local do Brasil. Mesmo que fossem utilizadas as 38 fotos para retratar as comidas do Brasil, ao invés de 4, ainda assim, essas seriam insuficientes para abarcar toda a culinária brasileira. Dessa maneira, a representação ‘adequada’ das comidas brasileiras, por meio fotográfico, fica inviabilizada de qualquer forma. No entanto, atividades críticas que permitam a discussão dos contextos locais, bem como a inserção de informações culturais sobre como a comida brasileira é vista por outros povos, seriam muito bem-vindas e poderiam ter sido sugeridas na lição para que alunos e professores pudessem comparar, discutir e aprender juntos sobre esse vasto assunto. Além das perguntas do quadro do LVC ligadas diretamente às imagens algumas outras questões que poderiam ser abordadas dizem respeito aos contextos diversificados onde a coleção será adotada.

Alguns exemplos são: quais outros aspectos gastronômicos poderiam ter sido utilizados para representar os alimentos produzidos e consumidos no Brasil (3.1) Algum deles é típico da região em que você vive? Você acredita que essas comidas existam em outras regiões? Ao utilizar esses alimentos na lição quais possíveis interpretações podem ser feitas ou induzidas (2.4/2.5); Alguns frutos e frutas variam dependendo da região. Você pode citar algum?

²¹ Disponível online em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Brazilian_cuisine>

“Brazilians eat rice and beans (or at least would love to) everyday”. Do you agree with this? Do you think it is true for all Brazilians (3.11)?

O manual do professor sugere para essa unidade uma atividade interdisciplinar com os professores de biologia e química sobre a composição nutricional de alguns alimentos. Essa é a única sugestão encontrada. Considerando a amplitude do assunto, poderia ser interessante, também, a inserção de mais informações para enriquecer a lição e possibilitar um diálogo e debate sobre assuntos como: os alimentos encontrados no Brasil, desperdício de alimentos, entre outros.

4.3.4 Filmes

Reconhecido como a sétima arte (CANUDO, 1912) o cinema desempenha papéis que vão além do entretenimento e diversão dos expectadores. Segundo Oliveira (2011), seus impactos alcançam esferas econômicas, sociais e culturais:

Os filmes pretendem, seja sob forma de ficção histórica, seja sob a forma de documentário, produzir uma narrativa filmica da História. Essa narrativa é, recorrentemente, capaz de lograr enorme impacto político, social e cultural, via de regra, eclipsando as interpretações que a História escrita é capaz de prover sobre aqueles mesmos assuntos. A relação entre o conhecimento histórico e a forma pela qual é representada nesses filmes é, pois, uma das questões centrais encaradas pelos autores em seus respectivos capítulos (OLIVEIRA, 2011, p. 130).

Segundo Ramos (1990), a partir de 1949 o cinema brasileiro recebeu um impulso para sua produção e desenvolvimento devido à criação da Companhia Cinematográfica de Vera Cruz. Para o pesquisador, embora não houvesse profícuos investimentos ou patrocínios de grandes empresas, os filmes produzidos pela companhia têm um valor inestimável devido ao seu pioneirismo. Ikeda (2011) destaca que a quantidade de filmes americanos no mercado brasileiro é enorme. No entanto, no Brasil há ainda uma grande desigualdade social e dificuldade de acesso ao cinema, uma vez que 92% dos municípios não possuem uma única sala em funcionamento regular (FILMEB, 2008). Embora haja tantas adversidades, o mercado cinematográfico brasileiro

encontra-se em expansão. Segundo o Guia Kinoforum²², atualmente, são realizadas 135 mostras e festivais de cinema tanto nacionais quanto internacionais. São eventos que incentivam, premiam e patrocinam a produção e a divulgação cinematográfica. Esse mesmo guia oferece informações sobre os vários festivais de outros países para os quais longas e curtas-metragens produzidos no Brasil são indicados: Oscar, Sundance, Festival Internacional de Cinema de Berlim, Festival Internacional de Cinema de Locarno, Festival Internacional de Cinema de Veneza, de Cannes, de Mar del Plata, de Sydney, de Londres e de Toronto, para citar alguns.

A Imagem 19, a seguir, traz dados divulgados pela revista especializada FilmeB²³ referentes às arrecadações de bilheteria ocorridas entre os anos de 2000 e 2013. Esses dados refletem o desenvolvimento da indústria cinematográfica brasileira e mostram a diferença de quando o cinema brasileiro ainda era tímido no cenário nacional.

Imagem 15: Fonte: FilmeB - as 20 maiores bilheterias brasileiras

	título	distrib.	lançam	público total	renda total (R\$)
1	TROPA DE ELITE 2	ZAZEN/RIOF	2010	11.204.815	103.812.200,00
2	SE EU FOSSE VOCÊ 2	FOX	2009	6.137.345	50.543.885,00
3	DOIS FILHOS DE FRANCISCO	SONY	2005	5.319.677	36.728.278,00
4	DE PERNAS PRO AR 2	DTF/PARIS	2012	4.794.658	50.292.566,00
5	CARANDIRU	SONY	2003	4.693.853	29.623.481,00
6	MINHA MÃE É UMA PEÇA - O FILME	DTF/PARIS	2013	4.604.505	49.534.000,00
7	NOSSO LAR	FOX	2010	4.060.000	36.126.000,00
8	SE EU FOSSE VOCÊ	FOX	2006	3.644.956	28.916.137,00
9	DE PERNAS PRO AR	DTF/PARIS	2011	3.563.723	31.521.072,00
10	ATÉ QUE A SORTE NOS SEPARE	DTF/PARIS	2012	3.435.824	34.802.906,00
11	CHICO XAVIER	DTF/SONY	2010	3.414.900	30.300.000,00
12	CIDADE DE DEUS	LUMIÈRE	2002	3.370.871	19.066.087,00
13	LISBELA E O PRISIONEIRO	FOX	2003	3.174.643	19.915.933,00
14	MEU PASSADO ME CONDENA	DTF/PARIS	2013	3.167.246	34.942.300,00
15	CAZUZA: O TEMPO NÃO PÁRA	SONY	2004	3.082.522	21.230.606,00
16	OLGA	LUMIÈRE	2004	3.078.030	20.375.397,00
17	CILADA.COM	DTF/PAR	2011	3.020.337	28.362.645,00
18	OS NORMAIS	LUMIÈRE	2003	2.996.467	19.874.866,00
19	VAI QUE DÁ CERTO	IMAGEM	2013	2.751.599	29.048.700,00
20	XUXA E OS DUENDES	WARNER	2001	2.657.091	11.691.200,00

Fonte: Filme B Box Office

²² Criada em 1995, a Associação Cultural Kinoforum, entidade sem fins lucrativos, realiza atividades e projetos e apóia o desenvolvimento da linguagem e da produção cinematográfica com destaque para a promoção do audiovisual brasileiro. <<http://www.kinoforum.org.br/apresentacao>>

²³ Revista especializada em cinema.

A imagem 15, acima, mostra gêneros cinematográficos distintos: comédia, ação, favela *movie*, histórico, infantil, sertanejo. Carlos Alberto Mattos, jornalista, escritor, pesquisador e crítico de cinema, discute alguns aspectos relevantes sobre a diversificação do cinema brasileiro. Segundo Mattos (2014), pesquisadores dessa indústria avaliam que gêneros fílmicos não são categorias estanques, mas sim classificações interdependentes, cambiantes e diretamente relacionadas às épocas, contextos locais e culturais nos quais são produzidos. O autor discute que, na realidade, se tratam de interpretações construídas com o intuito de angariar mercado e expandir a compreensão do público acerca das múltiplas facetas do que é feito. Mattos (2014), ainda, apresenta alguns gêneros consagrados internacionalmente, tais como *western films* (filmes de faroeste), filmes de artes marciais de *Hong Kong* e de samurai japonês, comédias românticas italianas feitas entre as décadas de 1960 e 1970, a dramatização ou ‘cinema de lágrimas’ filmados no México e na Argentina nos 1940, os filmes produzidos na Índia (*bollywood*) e as touradas espanholas (p. 17). O autor explicita que, independentemente, do enredo ou contexto de produção de uma obra, há determinados padrões estéticos e paradigmas narrativos encerrados pelos gêneros que precisam ser observados e reproduzidos. Por fim, o autor aborda a diversidade artística cinematográfica brasileira e pontua que o país desenvolveu a partir dos gêneros internacionais as suas próprias características e conceitos, tais como: “os filmes Criminais, Cantantes e Revistas, Caipiras e Sertanejos, Chanchadas e Pornochanchada, Cangaço, Terrir e Favela Movie” (MATTOS, 2014, p. 17). O objetivo de introduzir nesta pesquisa a retomada histórica do cinema nacional deve-se ao fato de que, além de compor o rol das Belas Artes, o cinema brasileiro é multifacetado e produz, portanto, impactos financeiros e socioculturais nessa nação, uma vez que por meio dele diversas representações são feitas e construções de sentido possibilitadas (OLIVEIRA, 2011).

Na coleção analisada, a proposta de uma das lições é trabalhar o cinema e discutir alguns filmes lançados nos últimos anos. Já nas páginas de abertura da unidade 3, High Up 2, há fotos de filmes (imagem 16), diretores e um *set* de filmagens (imagem 17), uma sala de cinema com pessoas brancas, com um olhar sereno, olhando para frente (imagem 18), o que permite a construção de sentido – devido ao título da lição – de que eles estão em uma sala de cinema, assistindo a um filme. Das três imagens que compõem essa seção do LD, duas foram retiradas dos bancos de imagens *Getty Images e Imagesource* e um mosaico de fotos estampa uma página inteira, tendo como autor Sérgio Onodera, como mostram as reproduções das imagens a seguir:

Imagem 16: Fonte: High Up 2, página: 48



Imagem 17: Fonte: High Up 2, página: 49



Imagem 18: Fonte: High Up 2, página: 49



Imagem 19: Fonte: High Up 2, página: 50

Have Your Say Pedir aos alunos que já assistiram a algum desses filmes que falem um pouco sobre a trama, os atores, a fotografia etc.

1 Read the movie posters and match them with the opinions given below.

a

Directed by: Carlos Saldanha
Language: English
Country: USA

b

Directed by: Laís Bodanzky
Language: Portuguese
Country: Brazil

c

Directed by: Vicente Amorim
Language: Japanese
Country: Brazil

Os filmes brasileiros que foram inseridos nessa unidade são os mostrados pela imagem 19. As sinopses abaixo foram publicadas no site brasileiro especializado²⁴:

Rio: Gênero: Animação, Aventura, Família

Blu (Jesse Eisenberg) é uma arara azul que nasceu no Rio de Janeiro mas, capturada na floresta, foi parar na fria Minnesota, nos Estados Unidos. Lá é criada por Linda (Leslie Mann), com quem tem um forte laço afetivo. Um dia, Túlio (Rodrigo Santoro) entra na vida de ambos. Ornitólogo, ele diz que Blu é o último macho da espécie e deseja que ele acasale com a única fêmea viva, que está no Rio de Janeiro. Linda e Blu partem para a cidade maravilhosa, onde conhecem Jade (Anne Hathaway). Só que ela é um espírito livre e detesta ficar engaiolada, batendo de frente com Blu logo que o conhece. Quando o casal é capturado por uma quadrilha de venda de aves raras, eles ficam presos por uma corrente na pata. É quando precisam unir forças para escapar do cativeiro.

As melhores coisas do Mundo: Gênero: Comédia

Mano (Francisco Miguez) é um adolescente de 15 anos. Ele está aprendendo a tocar guitarra com Marcelo (Paulo Vilhena), pois deseja chamar a atenção de uma garota. Seus pais, Camila (Denise Fraga) e Horácio (Zé Carlos Machado), estão se separando, o que afeta tanto ele quanto seu irmão mais velho, Pedro (Fiuk). Sua melhor amiga e confidente é Carol (Gabriela Rocha), que está apaixonada pelo professor Artur (Caio Blat). Em meio a estas situações, Mano precisa lidar com os colegas de escola em momentos de diversão e também sérios, típicos da adolescência nos dias atuais.

Corações Sujos: Gênero: Drama, Histórico, Suspense, Romance

O tratado de rendição assinado pelo imperador japonês Hirohito ao general americano Douglas MacArthur marcou o fim da Segunda Guerra Mundial. Entretanto, no Brasil o anúncio não marcou o fim do período de violência. Os imigrantes japoneses que viviam no interior do estado de São Paulo, formando a maior colônia do país fora do Japão, se dividiram em dois grupos. Os que acreditavam na notícia eram chamados de traidores da pátria, apelidados de "corações sujos", e perseguidos por aqueles que endeusavam o imperador e ainda acreditavam na vitória do Japão. É neste contexto que vive Takahashi (Tsuyoshi Ihara), dono de uma pequena loja de fotografia e casado com Miyuki (Takako Tokiwa), uma professora primária. Incitado pelo coronel Watanabe (Eiji Okuda), ele se torna o vingador daqueles que pregam a supremacia japonesa e passa a atacar todos aqueles que não acreditam que o país foi derrotado na guerra.

Desses filmes, apenas *Rio* não é nacional. Trata-se de uma produção norte-americana da Fox Filmes que foi dirigida pelo brasileiro Carlos Saldanha. Toda a história é ambientada na cidade do Rio de Janeiro e apresenta temática brasileira .

²⁴ Disponível em: <<http://www.adorocinema.com>>. Acesso 11 Fev 2015.

A falta de informações disponíveis no manual do professor sobre o cinema brasileiro foi observada. A lição se propõe a levar alunos e professores a discutir, por meio do capítulo, “sobre alguns filmes lançados nos últimos anos” (HIGH UP 2, p. 49). No entanto, as informações disponíveis são muito básicas e podem não ser suficientes caso o contexto no qual o LD é utilizado não permita acesso ao cinema e/ou ao filme. Garcia-de-Stefani (2010) defende a relevância do uso de filmes durante o ensino de línguas estrangeiras como um recurso pedagógico capaz de suprir a necessidade de materiais multimodais que possibilitem a escola desenvolver atividades a partir dos multiletramentos:

O filme é um recurso didático apropriado para o ensino de línguas, primeiramente porque configura-se como conteúdo interessante e motivador para alunos de língua estrangeira (HARLOW e MUYSKENS, 1994; CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006). Além disso, o filme possibilita discussões sobre diversos temas de real interesse dos alunos, estimulando a interação e negociação de sentidos em sala de aula. Também não podemos nos furtar ao fato de que o filme atua como material didático autêntico, além de apresentar a língua de forma contextualizada (STEFANI, 2010, p. 59).

Tendo essa percepção dos filmes como instrumentos didático-pedagógicos, pode-se chamar atenção para a necessidade de contextualizar e instruir o professor sobre o surgimento do cinema no mundo e no Brasil. Isto seria muito apropriado e relevante na lição, bem como informações sobre festivais de cinema e gêneros fílmicos nacionais. Esse conhecimento pode propiciar aos alunos oportunidades de aprender que o cinema é uma Bela Arte e que há profissões relacionadas a ele. Conhecer a forte cultura cinematográfica que vem se consolidando no Brasil e que tem sido reconhecida e premiada dentro e fora do país é algo inspirador e motivo de orgulho para os brasileiros. Outro ponto que poderia ter sido observado melhor diz respeito ao fato dos exercícios que envolvem a discussão de filmes que podem não estar disponíveis a todos os alunos e professores, como apontado anteriormente. Devido a isso, talvez, professores e alunos possam sentir-se deslocados diante do tema. Seria como tentar explicar as sutilezas de sabores das tortas inglesas sem nunca tê-las experimentado o gosto ou nesse caso, sequer conhecido suas formas e cores. Esse problema pode ser minimizado, por exemplo, com a inserção de sinopses completas sobre os filmes apresentados; com a sugestão de encenações em inglês das cenas que os alunos mais gostaram; ou a partir da leitura e estudo da sinopse pedir aos alunos que, ainda, não viram o

filme que encenem uma possível cena; e, ainda, a disponibilização no livro digital de *trailers* dos filmes, entre outros recursos.

Cabe, ainda, a reflexão acerca do critério de seleção e de inclusão das imagens desses filmes no LD. Não fica claro o que foi considerado para sua inserção. Por que foram escolhidas especificamente essas obras e não outras? (3.2/3.3) Uma possibilidade seria a inserção de imagens de filmes nacionais que conquistaram prêmios ou que tiveram boa aceitação pública e de crítica em festivais internacionais. Talvez as informações disponibilizadas no LD não sejam o suficiente para que os professores consigam (in)formar seus alunos sobre o progresso do cinema no Brasil e mostrar-lhes um pouco da produção nacional, já que existem áreas onde não há cinemas ou os alunos não têm acesso aos filmes. Assim, para os professores de regiões e de escolas onde o único instrumento disponível é o LD, é importante que o livro do professor seja o mais informativo e completo dentro das limitações do material, para conseguir suprir as dificuldades desses indivíduos. É relevante, ainda, destacar que é importante que o conteúdo da lição contemple, também, a diversidade cultural, por exemplo apresentando ou citando, talvez, os documentários, filmes autorais, experimentais, chanchadas, cangaço, favela *movie*, entre outros gêneros aqui produzidos. A grande relevância desse tema reside no fato de que essa lição pode ser o primeiro contato dos alunos com o universo cinematográfico.

A partir dessa reflexão sobre as contribuições e relevância dos filmes como recursos didáticos algumas perguntas do quadro do LVC podem ser utilizadas para analisar as imagens das páginas 48 e 49 expandir a discussão a seu respeito, por exemplo: o que pode ser observado na imagem 18? (1.1) Você conhece algum desses filmes? Quais são os seus temas? (1.2) Ao apresentar vários filmes dessa forma, qual pode ter sido a intenção do autor dessa imagem? (2.4) Você consegue identificar o que é retratado pela imagem 19? (1.3) Quais elementos da imagem te levam a essa interpretação (1.7) Você já esteve em algum lugar como o retratado na imagem? Se sim, como foi a sua experiência? Haveria outros lugares que, assim como este, poderiam ter sido usados para se falar sobre filmes? (3.1) O que você pode observar na imagem 20? (1.3) Você consegue identificar em que tipo de local essa imagem foi produzida? (1.6) Quais pistas visuais te ajudam nessa identificação? (1.7) Caso os detalhes cromáticos (as cores) fossem alterados, você conseguiria identificar o local mesmo assim? (1.13) Você já esteve em um lugar como esse? Se sim, como foi sua experiência? Se ainda não esteve, como você imagina esse lugar e as pessoas que o frequentam? Como elas se comportam lá? Você gosta de filmes? Qual é o seu filme

favorito? As imagens 18, 19 e 20 estão relacionadas entre si? (2.8) Qual relação existe entre elas? Como você percebe essa relação? (2.9)

Como pode-se observar, o quadro do LVC pode ser um excelente instrumento pedagógico para a análise de imagens, pois além de chamar a atenção para os detalhes convencionais presentes na imagem, potencializa, também, as discussões e problematizações dos temas nelas retratados e expande as suas possibilidades de interpretação, já que a sala de aula é um ambiente heterogêneo e os alunos podem dar sua opinião e contribuição. Essa nova forma de trabalhar o texto imágético nas aulas, certamente, enriquecerá os conteúdos, pois ultrapassa a materialidade do que está expresso e abre portas para novas leituras e interpretações que expandirão as perspectivas dos alunos e dos professores acerca de vários temas.

4.4 Imagens e temas: sob as lentes do Letramento Visual Crítico

As imagens, nesta seção, serão analisadas, primeiramente, em suas especificidades, categorias/temas que emergem a partir delas. Isto será feito por questões didáticas de apresentação da análise que buscará diante desses aspectos expandir o uso do quadro do LVC. Posteriormente, o contexto no qual as imagens foram utilizadas na coleção será problematizado, a fim de discutir como são trabalhadas.

Primeiramente, para este exercício, cabe retomar algumas considerações feitas no capítulo 2, na seção Contribuições da Semiótica, pois o que foi discutido no início desse capítulo pode auxiliar a compreender como a significação ocorre. Como apontado, Greimas (2008) sugere que as construções de sentido e abstrações feitas no ato da leitura concebem os múltiplos sentidos construídos como inerentes à um percurso complexo, localizado e centrado no *ego, hic et nunc* (eu, aqui e agora, em latim). Outro aspecto que vale a pena revisitar é o conceito de enunciação, por meio do qual se explica a realização, ou seja, o funcionamento da linguagem. Logo, a semiótica pretende entender a significação, a enunciação e a intencionalidade, considerando esta última como as diversas formas pelas quais o indivíduo constrói sentidos sobre o mundo a sua volta ao mesmo tempo que sobre si mesmo. Por fim, cabe, também, retomar a importância do LVC para a interpretação das imagens com vistas a problematização tanto dos traços técnicos e

materiais da imagem quanto, e principalmente, dos Discursos que a ela podem ser associados a fim de discutir os impactos deles sobre o indivíduo.

A imagem 20, a seguir, reproduz as páginas (26 e 27) de abertura de uma unidade do volume 1 da coleção.

Imagem 20: Fonte: High Up 1, Unidade 2



**BRAZIL: OUR PEOPLE,
OUR COUNTRY**

**NESTA UNIDADE
VOCÊ IRA:**

- refletir sobre alguns estereótipos a respeito dos brasileiros;
- estudar palavras relacionadas a comidas e hábitos brasileiros;
- trabalhar com os gêneros lista e entrevista oral;
- usar o Simple Present;
- identificar e utilizar adverbs of frequency.



Unit 2

- A que aspectos da cultura brasileira essas imagens se relacionam?
- Qual dessas imagens melhor representa a cultura da região onde você vive? Por quê?

Para mais informações sobre esta unidade, ver orientações específicas no guia didático.



TONY GRAN/CON IMAGENS/ALAMY

Ao analisar o contexto das três imagens, percebe-se a intenção dos autores em levar os alunos a “refletir sobre alguns estereótipos a respeito dos brasileiros” (p. 27). No entanto, ao se excluir as perguntas apresentadas, não fica claro quais construções de sentido podem ser feitas sobre as baianas e o tuiuiú diante do tema proposto. No caso da imagem do tuiuiú, esta ave não representa um estereótipo sobre os brasileiros, pois a imagem retrata (1.2/.1.3) a diversidade de fauna. Já as mulheres, como analisado no início deste capítulo, são parte da cultura local e representam uma parcela específica da população baiana (2.1) com seus trajes típicos e adereços, entretanto não constituem um estereótipo nacional acerca do povo brasileiro. Das três imagens utilizadas para compor essa seção, a do futebol é a única que poderia ser usada para se referir aos estereótipos sobre os brasileiros.

Perguntas genéricas, como as inseridas na página 27 do volume 1 (1.16), podem comprometer um debate mais aprofundado sobre o tema proposto. O título da unidade “Brazil: Our People, Our Country” pode sim ser associado às questões utilizadas como ponto de partida, mas não promove clara e objetivamente uma discussão que alcance ou introduza o objetivo inicial da lição, ou seja discutir estereótipos. Por outro lado, a pergunta inserida para a problematização do tema: “Qual dessas imagens melhor representa a região onde você vive? Por quê?” (p. 27) não é adequada para todas as imagens, já que o futebol não representa uma região brasileira. Além disso, a pergunta explora mais do que as imagens são capazes de retratar. O Brasil possui 26 estados distribuídos em 5 regiões, no entanto, apenas três imagens são apresentadas para essa discussão e somente duas regiões podem ser associadas às imagens (1.3; 2.1). Alternativamente, podem ser feitas algumas outras perguntas com o propósito de levar o aluno a identificar quais brasileiros as imagens representam e, a partir dessa reflexão, qual imagem eles têm acerca de si próprios como povo brasileiro. Dessa maneira, seria possível contrastar, posteriormente, os estereótipos apresentados na atividade das páginas 29 e 30 com a opinião dos alunos.

A fim de resgatar a contextualização feita, anteriormente, sobre as baianas da imagem, algumas perguntas do quadro do LVC poderiam, ainda, ser utilizadas para estimular as discussões e reflexões sobre o tema da unidade e, também, sobre a própria imagem: descreva o que você pode ver no primeiro plano da imagem? (1.10) o que essas pessoas estão vestindo? (1.7) Na sua opinião, por que elas estão usando essas vestes e adereços? Você pode perceber alguma

crença ou filosofia nessa imagem? (3.5) O que te leva a essa percepção? o que pode ser observado no plano de fundo da imagem? (1.11) Você já esteve nesse local ou sabe onde ele fica? O que o fato das mulheres da foto aparecerem de costas te faz pensar? Caso o foco da imagem fosse invertido e o plano de fundo estivesse em evidência quais outras interpretações poderiam ser feitas tendo em vista o título da unidade “Brazil our people, our country”? (3.6) Caso estivessem de frente, seus rostos, possivelmente, poderiam ser vistos (3.6), e ficaria claro sua religião (3.1; 3.5) e identidade (2.1; 3.1). Devido a isso, surgem alguns questionamentos acerca das consequências resultantes da imagem ter sido produzida por esse ângulo (2.2; 3.2): será que tem algo a ver com direito de imagem ou com alguma ideia preconcebida sobre essas pessoas? Na imagem 3, discutida no início deste capítulo, há uma mulher branca, famosa e reconhecida por seu trabalho, já a imagem 5 retrata duas mulheres de costas, negras, provavelmente adeptas de alguma religião afro-brasileira, fato que pode ser constatado devido a suas roupas e colares religiosos (1.7), conhecidos como guias dos orixás. A identidade, a voz, a tradição, a cultura e a religião dessas mulheres são silenciadas (3.13) nessa imagem.

Essas são algumas indagações para as quais não se têm uma resposta única, mas que servem para promover a reflexão acerca das intencionalidades, significações e enunciações que podem emergir nos debates. Essas mesmas reflexões são pertinentes para se analisar a imagem do esporte.

O futebol é, amplamente, aceito e praticado pelo povo brasileiro, fato que se confirma, diariamente, por meio das programações televisivas e dos diversos campeonatos esportivos que ocorrem ao longo do ano no país. Esse hábito cultural levou a empresa britânica *Deloitte*²⁵ a desenvolver uma pesquisa que visava a descobrir quais outros esportes são praticados no Brasil e a estabelecer um panorama geral do interesse e das práticas esportivas pelos brasileiros. Os resultados, que podem ser acessados online na página da empresa, apontaram que há pelo menos 20 esportes de natureza diversificada praticados, oficialmente, no Brasil, entre os quais: as artes marciais, esportes individuais, esportes olímpicos, ciclismo, musculação, *surf*, dança e ginástica artística, para citar alguns. Até mesmo *rugby*, golfe, beisebol, futebol americano, *cricket* e esportes de inverno, que são esportes de origens culturais estrangeiras, foram mencionados pelos entrevistados que demonstraram interesse em conhecer e praticá-los. O professor de educação

²⁵ Acesse <<http://www.deloitte.com/about>> para uma descrição detalhada da estrutura jurídica da Deloitte Touche Tohmatsu Limited e de suas firmas-membro.

física Lamartine Pereira da Costa, docente na Universidade Gama Filho (RJ) em parceria com mais 400 pesquisadores, publicou o Atlas do Esporte no Brasil. Os números apresentados nesse documento mostram de maneira clara que o Brasil é, simultaneamente, o país do Futebol e de pelo menos mais 28 esportes (2.1/3.1). O quadro a seguir foi elaborado com base nos dados publicados nesse atlas sobre o número de praticantes regulares registrados.

Quadro 9: Praticantes registrados de esportes olímpicos no Brasil

ESPORTES OLÍMPICOS			
Futebol	7.000.000	Esgrima	5.000
Tênis	689.905	Bicicross – BMX	5.000
Futebol Feminino	400.000	Ginástica artística	3.000
Handebol	201.648	Triathlon	3.000
Judô	200.000	Ginástica geral	1.020
Taekwondo	162.184	Ginástica acrobática	500
Canoagem	100.000	Mountain bike	400
Atletismo	100.000	Pentatlo moderno	300
Beisebol	20.000	Hóquei	200
Natação masters	12.000		

Fonte: Atlas do Esporte no Brasil

O entendimento de que há no Brasil diversos outros esportes além do futebol revela que referir-se ao Brasil como o país do futebol é reforçar um forte estereótipo acerca da cultura brasileira e, concomitantemente, excluir toda as outras formas e práticas esportivas que aqui ocorrem: peteca, futevolêi, capoeira (que foi elevada a categoria de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade publicada²⁶ no site da UNESCO no dia 26 de novembro de 2014. Como apontado na categoria esportes, 14 imagens referentes a prática esportiva foram utilizadas na coleção, das quais 3 representavam contextos brasileiros: a imagem 11 analisada na categoria Celebridades, e as imagens 21 e 22 a seguir:

²⁶ A Roda de Capoeira foi inscrita na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da UNESCO. O anúncio foi feito hoje (25/11/2014), na 9ª. Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, comandado por José Manuel Rodríguez Cuadros (Peru) e aberta no último dia 24/11 na sede da Organização em Paris, França. A capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira muito conhecida em todo o Brasil e também de reconhecido valor internacional. A prática, que é ao mesmo tempo luta, dança, esporte e arte, agora junta-se ao Círio de Nazaré (PA), ao Frevo (PE), às Expressões Orais e Gráficas dos Wajapis (AP) e ao Samba de Roda do Recôncavo Baiano que já são reconhecidos como Patrimônio Imaterial da Humanidade (UNESCO, 2014). Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/capoeira_becomes_intangible_cultural_heritage_of_humanity/#.VNuPTEJN2OM> acesso: 11 Fev 2015

Imagem 21: Fonte: High Up 1, página: 27



Imagem 22: Fonte: High Up 1, página: 31



Diante da variedade esportiva encontrada no Brasil, como apontam os dados publicados no Atlas do Esporte, percebe-se, claramente, que o estereótipo sobre as práticas esportivas no Brasil podem suplantar os outros esportes praticados, inclusive os que aqui nasceram. Na coleção não são encontradas nas atividades que acompanham as imagens 19 e 20 oportunidades para um debate que vise a discutir o estereótipo “Brasil país do Futebol”. As orientações pedagógicas disponíveis no manual do professor não trazem informações extras sobre o futebol e nem sobre outros esportes comuns no Brasil. As outras imagens presentes na lição também não são trabalhadas de forma a debater possíveis estereótipos. Não há interferências e orientações explícitas sobre hábitos culturais, familiares e esportivos dos brasileiros e que direcionem o olhar do professor para desmitificar e desfazer equívocos. Seria, talvez, interessante instigar os alunos a buscar mais informações sobre seu próprio país e adquirir conhecimentos que vão além do lugar comum sobre o que pensam as pessoas sobre o Brasil e os esportes. Ultrapassando as questões referentes à materialidade das imagens em seus aspectos técnico-fotográficos alguns exemplos de perguntas que poderiam contribuir de maneira direta para um debate sobre os estereótipos seriam: ao analisar o que é retratado na imagens 21 e 22 e o seus temas (1.2/1.3) quais outros aspectos dessa mesma natureza podem ser encontrados no Brasil? (3.1); caso os detalhes cromáticos da imagem 21 fossem alterados, você ainda seria capaz de relacionar à imagem ao Brasil? (3.10) Por quê?; pode-se observar a presença de crianças na imagem (1.7), quais poderiam ser as razões para isso? (3.2); além do esporte apresentado, você conhece algum outro esporte, que seja amplamente praticado no Brasil ou que tenha surgido aqui? (3.1); Logo abaixo da imagem 22, aparece a seguinte frase: “Brazilians take soccer more seriously than they should”? O que significa essa frase? (3.11) Há algo na imagem que justifique essa legenda? (1.16); algumas pessoas costumam dizer: “Brasil é o país do futebol” você concorda com essa frase? Por quê (não) ? Várias outras perguntas poderiam ser feitas utilizando o quadro do LVC com o objetivo de ampliar a discussão desse assunto, inclusive questões relacionadas diretamente ao tema, por exemplo: você já ouviu falar em esportes dos povos indígenas? O que são? Quais os benefícios físicos e sociais de se praticar um esporte?

Por fim, qual seria a importância de estudar e conhecer os animais? Segundo Solange Peixinho²⁷ (1999), “o homem é um produto do processo evolutivo, desse modo, a aquisição de

²⁷ Professora e coordenadora do departamento de zoologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

conhecimentos sobre os animais é necessária como parte da incessante busca de compreensão da natureza e da posição que o próprio homem nela ocupa²⁸”.

Na coleção analisada são encontradas 11 imagens que retratam animais, como mostra o gráfico 7. Destas, apenas uma retrata uma espécie originária do Brasil, o tuiuiú, comum nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Segundo Caliandra do Cerrado²⁹, essa ave é chamada por diferentes nomes entre os quais: jaburu – palavra originária da língua tupi-guarani e que alude ao modo de andar da ave, “da que é inchada”.- jabiru, tuiuguaçú, tuinim, tuim-de-papo-vermelho, cauauá, tuiuiú-coral e jaburu-moleque (1.2; 1.7; 2.3). Embora haja todas essas informações disponíveis online para livre consulta, a coleção não traz quaisquer informações sobre essa espécie (nome, origem, habitat, onde é encontrada) e nem propõe atividades que possam ampliar e enriquecer culturalmente a aula de língua estrangeira. No final da página, há a seguinte orientação para o professor: “Para mais informações sobre esta unidade, ver orientações específicas no manual do Professor” (HIGH UP, 1. p. 27), entretanto, ao buscar por essas informações não é encontrada uma sequer.

Segundo o Ministério do Meio Ambiente³⁰, existem no mundo mais de 100 milhões de espécies vivas no planeta, dessas 20% compõem a flora e a fauna brasileira, o que eleva o Brasil ao posto de principal nação entre os 17 países megadiversos (3.1). Há no país diversas ONGs e instituições, algumas de alcance internacional, que se dedicam a estudar, a proteger e a difundir o conhecimento sobre esses animais oferecendo informações atualizadas e precisas sobre a situação das espécies brasileiras: Projeto TAMAR, Instituto Chico Mendes, Instituto Brasília Ambiental, SOS Fauna, para citar algumas. Tamanha riqueza ambiental não pode ser representada por uma única imagem que, descontextualizada, pode passar despercebida aos olhos de professores e alunos e deixar de gerar conhecimento sobre os animais do Brasil. Além de informações e instruções sobre essa ave, poderiam ser inseridas, talvez, algumas perguntas que relacionem a imagem ao tema e ao contexto local dos alunos e professores a fim de fomentar o debate. Há no imaginário de algumas pessoas a ideia de que a vida selvagem e a natureza no Brasil estão espalhados, desordenadamente, por todo o país e que o contato com animais como: onças, macacos, jacarés fazem parte do dia a dia dos brasileiros. Este pesquisador, enquanto morava na

²⁸ Disponível online em: <<http://www.zoo1.ufba.br/welcome2.html>> - Acesso: 3 Fev 2015

²⁹ Blog especializado em fauna e flora brasileira. Disponível online em: <<http://www.caliandradocerrado.com.br/2009/11/tuiuiu-ave-simbolo-do-pantanal.html>> - Acesso: 3 Fev 2015

³⁰ Disponível online em: <<http://www.mma.gov.br/biodiversidade/biodiversidade-brasileira>> - Acesso: 3 Fev 2015

Inglaterra (2008-2010), ouviu perguntas como: há animais selvagens na sua casa? Você já viu um jaguar (onça)? É verdade que no Brasil as pessoas dormem em redes? O Brasil fica na África? Como se pode ver, há uma ideia equívoca e incompleta sobre a interação do brasileiro com a natureza. Seria relevante explorar com os alunos esses tipos de estereótipos para que estejam preparados para, caso sejam interpelados por tais perguntas, respondê-las de maneira adequada. Algumas perguntas do quadro do LVC que poderiam ser adaptadas e utilizadas para mediar essa discussão: o que pode ser observado na imagem? (1.7; 2.3;) você conhece essa ave? Essa pergunta poderia ser o gancho para apresentar o tuiuiú para os alunos que não o conhecem e discutir qual aspecto brasileiro pode ser retratado por meio dessa imagem (2.1) e quais seriam outros aspectos que poderiam ter sido retratados (3.1). A partir dessas perguntas poderiam, ainda, ser questionadas as razões para a utilização dessa imagem (2.4; 3.2) e devido ao tema da unidade ser *Brazil our people, our country*, caso o animal retratado na imagem fosse trocado por outro, por exemplo, um macaco ou uma onça, quais seriam os impactos disso e como você avaliaria esse fato (2.5; 3.6; 3.8) ? Sabe-se que seria inviável reproduzir a fotografia de 20 milhões de espécies animal e vegetal em um LD, devido a isso, informações, atividades e instruções que possibilitem um debate sobre o tema são úteis, pois ajudam a representar e a trabalhar de maneira adequada a diversidade.

Após essa análise das especificidades de cada imagem dentro da atividade cabe, ainda, dizer que elas ocupam a maior parte das páginas de abertura da unidade (1.14) e são o centro da atividade proposta (1.17), ou seja as duas perguntas que as acompanham. Relacionadas entre si (2.8) por retratarem aspectos do Brasil, as imagens dessa seção possibilitam construções de sentido sobre uma narrativa visual (2.9) que explicita os estereótipos mais comuns associados ao povo brasileiro: raça, natureza e o esporte (2.10). O Discurso que pode ser construído a partir da interpretação dessas imagens - o Brasil é o país do futebol, da natureza selvagem e dos afrodescendentes - não deveria ser isolado na unidade e nem negligenciado para não reforçar ideias incompletas, uma vez que essas imagens não são representativas da totalidade da diversidade étnica, cultural e social encontrada no país. Para tanto, é necessário a mediação do professor, que munido de informações extras e instruções pedagógicas, pode ajudar a desmitificar estereótipos negativos (3.12) e ampliar ideias incompletas (3.13)

Finalmente, outro fato constatado nessa e em todas as outras unidades da coleção, é que as perguntas e as imagens apresentadas perdem, pedagógica e didaticamente, sentido nas páginas

seguintes por não serem retomadas, aproveitadas ou problematizadas em qualquer outra atividade da lição. Necessitam-se, portanto, mais informações e orientações específicas que apresentem ao professor o tema e o auxiliem a abordar as imagens e a conduzir discussões e debates a partir delas, para que o trabalho de LVC não se perca nem durante nem ao final da lição. Outra questão importante é a relação das imagens dessas páginas de abertura, suas perguntas, temas e o nível linguístico dos alunos. Temas tão relevantes e interessantes como o da unidade comentada nesta seção, requerem uma competência linguística mínima para que sejam de fato discutidos e problematizados em língua estrangeira. Embora seja natural que algumas discussões ocorram em língua materna, todas as atividades das páginas de abertura são apresentadas em língua portuguesa, até mesmo as da última unidade do volume 3 da coleção.

Observemos as três imagens, a seguir, que compõem as páginas 124 e 125 de abertura da unidade 7 do volume 3 da coleção. Esta análise, assim como a anterior, foi feita para exemplificar e discutir algumas outras possíveis construções de sentido que podem surgir durante a aula ao se aplicar nesta atividade o quadro LVC.

Imagem 23: Fonte: High Up 3 – Unidade 7



Os temas retratados nas imagens (1.7; 2.1), a atividade que a acompanha (1.16) e a proposta feita pelos autores do livro (2.8) relacionam de maneira clara e direta o propósito da seção de se trazer para a sala de aula o debate sobre um dos temas mais sérios e complexos enfrentados hoje no Brasil. A desigualdade social e educacional, objeto de estudos de diversos pesquisadores brasileiros nos últimos anos, têm sido investigadas, problematizadas e associadas à Educação. A desigualdade social é um conceito guarda-chuva do qual fazem parte várias diferenças, entre elas as de oportunidade, de gênero, de escolaridade, de renda, entre outras. Destas, a de renda é, comumente, chamada de desigualdade social, devido às diferenças que acarreta com relação ao consumo de bens materiais e ao acesso à educação.

A pobreza não é algo novo e nem exclusivo do Brasil. Em todos os países, pobres ou ricos, há algum grau de desigualdade, no entanto é em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento que ela se acentua. Segundo dados da Organização das Nações Unidas, em 2005 o Brasil figurava a posição de 8ª nação mais desigual do mundo. Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano (2014)³¹, atualmente, ocupa a 79ª posição do Índice de Desenvolvimento Humano, o quarto pior colocado na América Latina, atrás de Chile 41ª, Argentina 49ª e o Uruguai 50ª.

Fahel *et. al.*, (2013) discute que as características pessoais, familiares e socioeconômicas, ainda, são um forte condicionante e limitador das oportunidades, da longevidade e da qualidade educacional no Brasil. Esses entraves dificultam o acesso de vários grupos sociais ao patrimônio histórico e cultural produzidos pela sociedade e que são essenciais, entre outras coisas, para se construir uma identidade compartilhada.

A imagem da página 124, caso fosse trabalhada isoladamente, poderia suscitar diversos debates sobre preconceitos e questões etnicorraciais, amplamente discutidas hoje no Brasil (3.11) e altamente relevantes para a prática do LC, da educação crítica e da justiça social. No MP, as autoras sinalizam sua intencionalidade e preocupação com o tema ao esclarecerem e informar ao professor algumas definições sobre “grupo-alvo”; “grupo-dominante”; “privilégio”; “opressão”, dessa maneira buscam explicar sua visão acerca das questões relacionadas a comportamentos discriminatórios e ao papel da educação no aprendizado de práticas que promovam a justiça social. No entanto, ao ser colocada juntamente com as imagens da página 125, o alcance e a

³¹ Disponível online em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf>> - Acesso: 3 Fev 2015

significação da primeira se ampliam à medida que uma narrativa visual (2.9) pode ser construída sobre os negros no Brasil, discriminação racial, desigualdade social, pobres e ricos (onde moram e quem são). Vejamos a imagem abaixo:

Imagem 24: Fonte: High Up 3 – Página: 125



Produzida pelo fotógrafo brasileiro Tuca Fernandes e amplamente divulgada ao redor do mundo, esta imagem não possui títulos e nem legendas que possam ser usadas para contextualizar alunos e professores sobre sua origem e produção. A imagem retrata uma comunidade chamada Paraisópolis, localizada na zona sul de São Paulo³². Para começar uma discussão sobre a imagem, podem ser utilizadas as seguintes perguntas do quadro LVC: (o que é retratado (1.2)? Qual aspecto cultural é retratado (2.1)? Essa escolha privilegia ou explicita alguma relação social (3.3)?

³² Disponível online em: <<http://www.tucavieira.com.br/A-foto-da-favela-de-Paraisopolis>> - Acesso: 3 Feb 2015

Nessa imagem, estão presentes os contrastes da desigualdade social no Brasil, percebidos através dos itens que a compõem (1.7). O ângulo, foco e enquadramento (2.6) da imagem explicitam essa realidade e são um convite à reflexão sobre o assunto. O impacto dessa imagem, em um contexto escolar, pode suscitar um amplo debate sobre diversas questões e possibilitar muitas construções de sentido sobre quem são e como vivem os moradores desses dois locais (2.2; 2.3). Pode-se indagar se há alguma interação entre os moradores de Paraisópolis e os do condomínio de luxo. Em um primeiro momento a resposta que pode surgir seria “não”. No entanto, a partir de uma reflexão sobre quem presta serviços para os moradores do condomínio pode trazer luz e abrir uma profunda discussão sobre a desigualdade (3.3; 3.7; 3.8).

O termo “favela”, caso surja durante a lição, poderia, também, ampliar o capital cultural do professor e auxiliá-lo na condução de um possível debate, uma vez que as favelas são uma realidade fortemente presente na sociedade brasileira. Essas comunidades são definidas pelo IBGE como

Conjunto constituído de, no mínimo, cinquenta e uma unidades habitacionais (barracos, casas...) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa³³.

Baseadas e adaptadas do quadro do LVC são apresentadas algumas propostas de perguntas que podem contribuir para fomentar o debate e complementar a atividade com essas imagens. Estas perguntas possibilitam ao professor mais uma ferramenta para ampliar a criticidade dos alunos: quais elementos visuais da Imagem se sobressaem? Por quê? (1.10/1.11); qual dos contextos da figura pode ter surgido primeiro? A ordem desse surgimento interfere na relação entre eles? Por que? (2.2); você já esteve em algum lugar semelhante aos lugares mostrados na Imagem? Como foi essa experiência? (3.8); você acredita que haja alguma interação entre as pessoas desses contextos? Quais sentimentos a situação retratada pela imagem causa em você? (3.8); Como você percebe as relações de poder presentes na Imagem? (3.3); sabendo que a imagem acima foi exibida em uma galeria de arte em Londres – Inglaterra, quais

³³ Disponível online em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/aglomerados_subnormais/default_aglomerados_subnormais.shtm> - Acesso: 3 Fev 2015

sentidos os estrangeiros que ainda não conhecem o Brasil, poderiam construir à partir dela? Qual legenda você colocaria nessa imagem?

Outro grande acerto dessa unidade foi a inserção de um imagem que mostra a diferença hierárquica e a discriminação contra as mulheres no mercado de trabalho. Embora muito tenha-se avançado em relação a esse assunto, a diferença salarial por causa de gênero é, hoje no Brasil, de até 20%, segundo dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Discutir essas questões no ensino médio é uma excelente forma de problematizá-las e levar os alunos a refletir sobre a igualdade entre homens e mulheres e a importância do respeito e justiça social.

CAPÍTULO 5

*A fotografia, antes de tudo é um testemunho.
Quando se aponta a câmara para algum objeto ou sujeito,
constrói-se um significado, faz-se uma escolha, seleciona-se um tema
e conta-se uma história, cabe a nós, espectadores, o imenso desafio de lê-las.*

(Autor desconhecido)

Como fruto dessas análises, a pesquisa buscou discutir questões referentes às imagens utilizadas para compor os livros didáticos. Tais aspectos, ao serem repensados, poderiam trazer contribuições para a elaboração de LDs, como critérios para a seleção de imagens, de modo a representar a diversidade étnica, cultural e social do Brasil, e orientações específicas para a inserção e abordagem didático-pedagógica dessas imagens.

Como analisado, o edital do PNLD 2015 assevera que o LD deve trazer ilustrações que reproduzam, adequadamente, a diversidade brasileira. No entanto, a quantidade de material imagético encontrado para essa representação foi, somente, 9,4% do total de imagens presentes na coleção analisada. O número de imagens que levam à construção de sentidos sobre Brasil ou sobre a identidade brasileira não é suficiente para que essa representação seja feita como solicitado. Não foram encontradas na coleção quaisquer imagens, atividades ou orientações pedagógicas que representassem ou fizessem alusão a diversos grupos étnicos e sociais brasileiros: tribos indígenas, nordestinos, sertanejos, populações ribeirinhas, artesãos, por exemplo. Outro aspecto que pode ser focalizado para contribuir e ampliar o capital cultural de alunos e professores, diz respeito a função das imagens na coleção. Embora esteja presente de forma expressiva ao longo das unidades, a fotografia não é admirada ou utilizada como Bela Arte. Seu papel é limitado ao de decorar as páginas e ilustrar algo geralmente relacionado ao texto verbal. Suelly Marcolino (sem data) avalia a incorporação da fotografia nas aulas de línguas como um meio benéfico de produzir conhecimento, pois a utilização de recursos cinematográficos ou fotográficos nas aulas possibilita aos alunos escapar de uma leitura controlada acerca do que se vê, bem como auxilia a prática docente visto que permite a inserção e abordagem de recursos metodológicos multimodais capazes de ampliar e fomentar as variadas interpretações que possam emergir, frutos da visão de mundo individual de cada sujeito³⁴. Em outras palavras, a autora defende que o trabalho com imagens estáticas ou em movimento, em outras palavras, a prática do LVC, pode contribuir para a troca de experiências e a construção colaborativa e cooperativa do conhecimento a partir de uma área, muitas vezes, dominada pelos alunos. Marcolino (sem data) conclui que esse processo de discussão e aprendizagem em grupo amplia a compreensão da realidade e empodera os alunos para discutir e problematizar seu papel na sociedade.

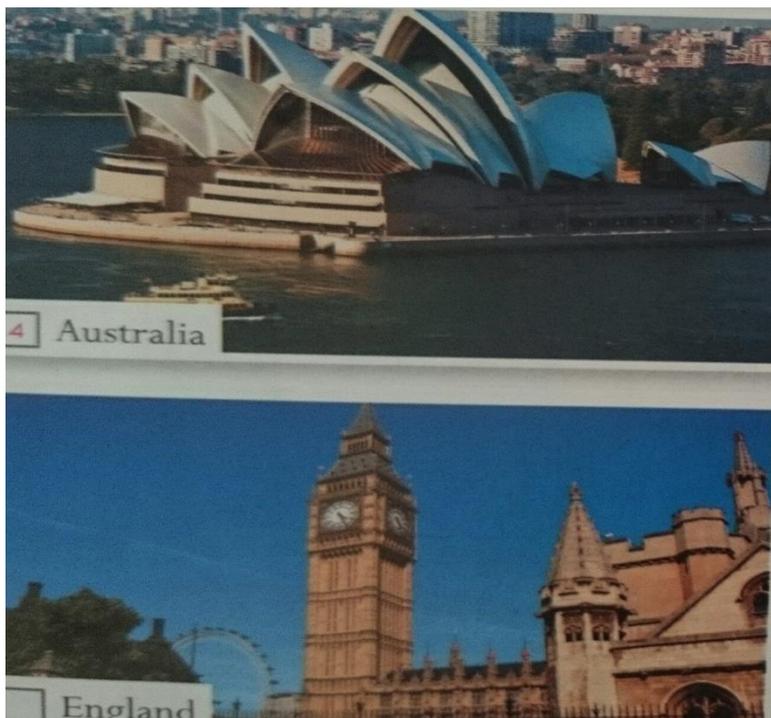
³⁴ Disponível online em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_suely_marcolino_peres_oliveira.pdf>
- Acesso: 20 Fev 2015

Como apresentado no gráfico 9 (p. 103) “Categorias nas quais os contextos locais brasileiros não aparecem” ao considerar a amplitude das diversas manifestações culturais dos brasileiros, seja por meio da gastronomia, Belas Artes (música, pintura, escultura, arquitetura, literatura, teatro, dança, cinema, fotografia), natureza, esportes, religiões, entre outras nuances, fica claro a necessidade de uma representação mais ampla e que contemple grupos não inseridos na coleção. Vários questionamentos surgem a partir desses dados: por que não se vê brasileiros associados a nenhum dos contextos das 13 categorias apresentadas no gráfico? Será que a omissão de culturas e contextos brasileiros por meio da representação fotográfica poderia reforçar estereótipos e, ainda, silenciar grupos sociais? Será que é mais fácil apresentar e representar o Brasil por meio de fotos associadas ao futebol, as florestas e as festas, por exemplo? Uma vez que o LD foi produzido nacionalmente para atender aos alunos da rede pública, por que não foram inseridas na coleção imagens de escolas, estudos (livros, autores, literatura) em contextos brasileiros, uma vez que há, atualmente, variedade de bienais e feiras de livros brasileiros? Embora suscitem reflexões, não há, todavia, respostas definitivas para essas indagações.

Na coleção, houve a inclusão de exercícios e atividades referentes a filmes, danças, música, arquitetura, pintura e literatura, no entanto as imagens que ilustram essas artes apenas ilustram o assunto. O trabalho de fotógrafos brasileiros consagrados e respeitados internacionalmente não são incluídos ou mencionados, como Thomas Farka, Chico Albuquerque, Geraldo de Barros, Sebastião Salgado, talvez por envolver questões complexas de direitos autorais. Em contrapartida, imagens provenientes de bancos de imagens são utilizadas majoritariamente. O problema que pode-se observar na utilização exclusiva de bancos de imagens reside no fato de nem sempre haver títulos ou legendas que permitam ao professor e ao aluno conhecerem o que está sendo ilustrado. A imagem 20, abaixo, traz duas obras arquitetônicas sem nome, título, legendas ou qualquer explicação que enriqueça a aula ou permita ao professor explicar o que retratam, há apenas a indicação do país onde estão localizadas.

Imagem 25: Fonte: High Up 1, página: 23



Foi constatado, ainda, que o livro do professor não traz informações extras complementares para vários assuntos propostos, principalmente sobre os de contextos brasileiros, o que talvez explique o fato de as imagens, em alguns exercícios, não serem exploradas mais a fundo ou retomadas posteriormente na lição e, também, diálogos e oportunidades para discussões críticas não serem sugeridos para ampliação e aprofundamento de alguns temas, como discutido nas análises das categorias. Será que a utilização superficial de imagens estereotipadas, como futebol, comida e animais, sem mais informações sobre outros esportes, comidas ou animais, não acaba reforçando ideias equivocadas? A superficialidade pode contribuir para que estereótipos veiculados não sejam desconstruídos ou problematizados, o que pode acarretar a legitimação de ideias muitas vezes negativas, preconceituosas e discriminatórias.

Sabendo da influência e do amplo uso dos LDs entre professores, seria uma excelente contribuição para auxiliar a prática docente que ao propor um atividade que, talvez, esteja fora da realidade de professores e alunos, como o cinema por exemplo, o livro do professor pudesse trazer informações extras que ajudassem de maneira direta o desenvolvimento de tais assuntos. Embora não se pretenda, aqui, trazer receitas prontas, é questionável a contribuição de imagens sem legendas, títulos ou contextualizações para o desenvolvimento cultural e crítico durante o

ensino e aprendizagem da língua inglesa. Seria responsabilidade exclusiva dos cursos de formação docente instigar a criticidade dos professores para que possam aplicá-la a sua prática pedagógica ou o LD deveria preparar o caminho e criar oportunidades para a aplicação dessas perspectivas?

As considerações aqui feitas não se pretendem definitivas. Buscam, entretanto, oferecer aos professores mais uma possibilidade metodológica de explorar e trabalhar com as imagens durante suas aulas. Tendo, sempre, por objetivo último a ampliação da visão do que se vê. O Letramento Visual Crítico pode auxiliar na problematização daquilo que, também, não se vê e refletir sobre os impactos de ambos para o indivíduo. As discussões realizadas nessa dissertação reverberam um questionamento que emergiu quando visitei Londres aos 19 anos: Se minha professora de língua inglesa tivesse conduzido uma discussão sobre aquela imagem que retratava o *English breakfast* e acrescentado informações extras que nos guiassem a refletir sobre as possíveis diferenças e similaridades entre o café da manhã no Brasil e em outros países, certamente eu não teria me surpreendido daquela forma.

Considerações finais

Os resultados mostram a dificuldade da coleção em representar a diversidade étnica, cultural e social brasileira por meio de imagens, por dois motivos: vários contextos locais nacionais não são apresentados, o que pode ter relação com o baixo número de imagens utilizadas para essa representação, 9,4% do total, e a natureza dessas imagens, majoritariamente provenientes de bancos de imagens. Observa-se, também, uma carência de orientações e informações extras que poderiam auxiliar os docentes a expandir os assuntos, preparando melhor suas aulas e a expandir seu conhecimento sobre a cultura brasileira, em contraposição às culturas em que se usa a língua inglesa. Isto traria possíveis impactos significativos capazes de fomentar discussões nas aulas e o empoderamento dos alunos ao dar-lhes voz e reconhecer a importância de seus contextos e experiências. As análises apontaram, também, para a necessidade de um novo olhar sobre como as imagens são trabalhadas no livro didático, uma vez que aparecem por toda a coleção, mas estão limitadas a serem meramente ilustrativas, ou seja, em nenhum momento são tratadas como unidade textual independente ou Bela Arte. Este panorama comumente encontrado em outras coleções pode ser contornado à medida que ocorra a inserção e o desenvolvimento de atividades que abordem e problematizem as imagens. A fim de auxiliar nesse aprimoramento pedagógico foi elaborado o Quadro do Letramento Visual Crítico que busca auxiliar a análise de quaisquer imagens em três nuances: primeiramente, suas características materiais; secundamente, propor uma leitura crítica desses itens presentes; por fim, problematizar os discursos, explicitar as possíveis intencionalidades e relações de poder possíveis de serem inferidas na análise das imagens.

Este trabalho elucidou a relevância das imagens nos livros didáticos, a partir da análise de uma coleção em inglês, aponta para a necessidade de mais informações sobre as imagens inseridas nas coleções didáticas e discute a necessidade do desenvolvimento de atividades e problematizações baseadas nessas imagens. E ainda, cria oportunidades para investigações futuras sobre os possíveis caminhos que os professores podem percorrer para trabalhá-las de maneira mais ampla, contribuindo para que haja um ensino crítico, formador e empoderador dos alunos. É fundamental pensar na validade da práxis de um educador que busca, além de ensinar a

língua, alargar o horizonte das possibilidades de seus educandos e os impactos que este pode gerar. Sobre as exigências da formação e prática docente, Kullok (2000) avalia que na sociedade contemporânea os novos conhecimentos elevam o nível das exigências para o exercício profissional dos professores. E, ainda, “o foco desta sociedade será a subjetividade, a ação social e a vida cotidiana o que exigirá novas crenças, epistemologias e parâmetros” (p. 21). O autor discute que a subjetividade se tornará, portanto, “o novo paradigma deste século” (ibid.) e que o indivíduo será valorizado, cada vez mais, de maneira holística. O autor, por fim, conclui que devido a isto, novos conceitos e até mesmo valores humanos serão construídos e estabelecidos, pautados nessa inteireza e totalidade de cada um. Esse pensamento sinaliza a amplitude dos impactos de uma atuação docente crítica e aberta às contribuições vindas das experiências dos alunos e suas famílias. Dar voz aos alunos e ouvi-los implica confrontar o sistema educacional, que se assemelha a uma máquina de validação e legitimação de valores e conhecimentos selecionados e estabelecidos pelos grupos dominantes da nação, cujas intencionalidades, enunciações e interesse maior estão na produção de uma nação homogênea, que é mais fácil de ser controlada.

Hoje, a educação precisa ser vista como um processo participativo nos quais discentes, professores, gestores, pais, famílias e comunidades possam interagir, contribuir e se desenvolver conjuntamente. Ao receber uma informação ou acessar um novo conhecimento, o indivíduo relaciona o que lhe está sendo ensinado com seus conhecimentos prévios, não para simplesmente limitar-se a confirmar o que já sabe, pois se assim o fizesse não conseguiria aprender nada novo, mas para conectar o velho (que já se sabe) com o novo (até então desconhecido). Esse processo, extremamente relevante, considera o que o aluno já sabe, o porquê ele possui esse conhecimento, como o adquiriu, de onde o adquiriu, e principalmente abre caminhos para discussões sobre quais são as outras possibilidades. Para se pensar a educação no Brasil, por meio desse viés, torna-se imperativo aliar a informação atualizada à prática das perspectivas críticas. Valer-se das epistemes oriundas dos Multiletramentos, LC e agora do LVC podem contribuir para isso, pois estes permitem aos docentes a reflexão sobre as questões culturais, políticas, ideológicas, identitárias, relações de poder, dentre outras, que permeiam as linguagens e as práticas sociais. Torna-se clara, a inviabilidade de se representar de forma total toda a diversidade social, cultural e étnica do Brasil por meio da utilização de imagens em um LD, seja ele qual for, e, se assim fosse exigido, nenhuma coleção didática, possivelmente, seria aprovada. No entanto, pode-se

abordar esses mesmos aspectos por meio de diálogos, discussões, problematizações, informações extras disponíveis no livro do professor e atividades críticas que darão voz aos alunos e os auxiliarão a compreender que ao aprender uma língua estrangeira, não se pode perder de vista as marcas da própria identidade e as referências dos seus próprios contextos locais brasileiros dos quais são parte. Conhecer o outro é um caminho para o autoconhecimento.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas do ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 3ª edição, 2002.

_____. 'Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil'. In Stevens & Cunha (orgs.), *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ANSTEY, M. & BULL, G. 2000, *Reading the Visual*, Harcourt, NSW

APPLE, Michael W. *Cultura e comércio do livro didático*. In: *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARANTES, J. E. O. *Livro didático de língua estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../juliana_estevesarantes_diss.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2014.

AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1995.

AVGERINOU, M., & ERICSON, J. *A review of the concept of Visual Literacy*. *British Journal of Educational Technology*, 28 (4), 280-291, 1997.

BARETTA, D. . *Ideologia e livro didático: a polêmica de Nova História Crítica*. *Linguagem* (São Paulo) , v. 7, p. vs eletrônica, 2009. Disponível em: http://www.letas.ufscar.br/linguagem/edicao07/Ensaio_Danielle.php#_ftnref10. Acesso em: 14, jan. 2015

BARTHES, R. *Image music text*. London, England: Fontana Press, 1977.

_____. *O terceiro sentido*. In.: *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p. 45-61, 1990.

BARRETO, R. L. G; SENRA, A. V. *A Gastronomia e o Turismo*. In: ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. *Turismo. Como Aprender, como ensinar*, 2. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BAUER, M., & GASKELL, G. (Eds.). (2002). *Qualitative researching with text, image, and sound*. London: Sage.

BERWIG, C. A. Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros - Universidade Federal do Paraná - Curitiba 2004

BEZERRA, H. G; LUCA, T. R. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BIEMBENGUT SANTADE, M. S. *Gramaticalidade visual em Sala de Aula*. Mogi Guaçu: FIMI, 1996.

BITTENCOURT, C. M. F. Em Foco: História, produção e m1 QDFLemória do livro didático. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 3, Apresentação, set./dez. 2004

BOND, G.L. & WAGNER, E.B. *Teaching Children to Read*. NY: Macmillan, 1966.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: _____. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiás: Editora UFG, 2011.

BRAMFORD, A. (2009) *The visual literacy white paper*. Disponível em: <http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRANDÃO, Helena H. N. 2004. *Introdução à Análise do discurso*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2a. ed. rev.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas*. Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015. Brasília, 2014.

BROWETT, J. Critical Literacy and visual texts: Windows on Culture. *Impact*, v.11, n.2, p.24-29, 2002. Disponível: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf Acesso: 09 Dez. 2014

CALLOW, J. *Reading the visual: An introduction. Image matters: Visual texts in the classroom*, Australia: PETA, 1999.

_____. *Literacy and the visual: Broadening our vision. English teaching: Practice and Critique*, vol. 4, n. 1, 2005.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CARDOSO, D. C. Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CARR, J. 1999, 'From 'Sympathetic' to 'Dialogic' Imagination: Cultural Study in the Foreign Language Classroom', in *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*, Ed. Lo Bianco, A. Liddicoat, & C. Crozet, Language Australia, Melbourne

CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Ellis Cashmore com Michael Banton...[et al.]; tradução: Dinah Klevej. São Paulo: Summus, 2000.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Reading Online, vol. 4, no. 9, 2001. Disponível em:

<http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>.

Acesso em: 02 set. 2014

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [on-line] Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello.

COPE, B. & KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CORACINI, M. J. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

COSTA, E. G. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012 Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000400012&lng=en&nrm=iso)

63982012000400012&lng=en&nrm=iso>. acesso em 24 Set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000400012>.

CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 2nd ed. Los Angeles: SAGE, 2003.

CURTO DOS SANTOS, C. M. O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor. Curitiba, 2007.

D'ÁVILA, N. R. Teoria da Figuratividade Visual e Teoria das Instâncias de J. C. Coquet. Material didático do SECOMLIN-AESS. In: O Processo de Comunicação e Semiótica no sincretismo nas linguagens – Mestrado em Comunicação. Marília, UNIMAR, 2006.

DACOSTA, L. P. (Org.) **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

DERRIDA, A. escritura e a diferença. Trad. Maria Beatriz M. Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: _____; CRISTÓVÃO, V. (Org.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DÖRNEY, Z. Research methods in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUBOC, A. P. & FERRAZ, D. M. Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: Currículos e Perspectivas em Expansão. In: Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, vol.1, 2011.

_____. Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos linguísticos e literários em inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Acesso em: 18 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/pt-br.php>.

EDMUNDSON, M. V. S. Leitura e compreensão de textos no livro didático de língua inglesa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2004 apud DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: _____; CRISTÓVÃO, V. (Org.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FAHEL, M. et. al. (Org.). Desigualdades educacionais e pobreza. Belo Horizonte: Puc-Minas, 2013.

FARIA A. L. G. de. Ideologia no livro didático. São Paulo: Polêmicas do Nosso Tempo, 1984.

FERNANDES, A. T. C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 3, p.531-545, set./dez. 2004.

FERRAZ, D. M. . EELT. Education through English Language Teaching and Visual Literacy: an interweaving perspective. Contexturas, v. 17, p. 39 – 56, 2010

_____. Reflections on Visual Literacy as learning spaces for theories and practices. Crop (FFLCH/USP), v. 13, p. 162-173, 2008. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/edicaoatual.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. Os Novos Letramentos e o Ensino de Língua Inglesa: expandindo perspectivas em contextos de educação superior de tecnologia. Revista V@rVitu, 2012.

_____. Palestra: Educação Crítica. 2014. Acesso em: 19 ag. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fz5pId1DZjQ>.

_____. VISUAL LITERACY: the interpretation of images in English classes - Revista Eventos Pedagógicos v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 16 - 28, jan./maio, 2014

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, A. J. As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos. Ed: Pontes Editores, 2014, Campinas, SP.

FILGUEIRAS, J. M. Os Processos de avaliação de livros didáticos na comissão nacional do livro didático. In: Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008 - Juliana Miranda Filgueiras (PUC/SP – doutoranda) Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf>. Acesso 13/01/2015

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 9a. Edição. Rio do Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. Revista DAPesquisa, ano 5, v. 3, n. 1, ago. 2007-jul. 2008. Disponível em: <www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

FRISON, M. D; VIANNA, J; CHAVES, J. M; BERNARDI, F. N. livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências, Florianópolis, 2009, Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/425.pdf> acesso: 10 Dez. 2014

GEE, J. P. (1997). Meanings in discourse: Coordinating and being coordinated in Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P (Eds.), *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

_____. Social linguistics and literacies: ideology in Discourses. 2 ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

_____. Oral Discourse in a world of literacy. *Research in the teaching of English*, 41 (2), 2006, p.153- 159.

_____. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: taylor & Francis, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, LTC Editora, 1989

GIL, A. C. *Como classificar as pesquisas?* 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. Cap. 4.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

_____. *Indagações sobre currículo : diversidade e currículo*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GONZÁLEZ, L. J. F., DOMINGOS, T. R. E. *Cadernos de Antropologia de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GONÇALEZ, J. A. B. Bayer Cropscience: Semiótica do Discurso Publicitário. In: *Semiótica Sincrética. Aplicada – Novas Tendências*. Org. D'ÁVILA, N. R. Marília: Arte & Ciência. 2013.

GOUVÊA G e MARTINS Imagens e educação em ciências In ALVES N e SGARBI P (eds.) *Imagens e espaços na escola*. Rio de Janeiro: D P & A, 2001.

GREIMAS, A. J. *Semiótica figurativa e semiótica plástica*. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

_____; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

GUERRA, C.B. *A Percepção visual em Wittgenstein e a Teoria dos Aspectos*. 2010. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/370/256>>. Acesso em: 24 set. 2014.

HALL, Joan; An, Cheng; Carlson, Matthew (2006). *Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge*. *Applied Linguistics*

HALL, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 13-75). Bonhill Street, London: Sage Publication Ltd.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as Social semiotic: The Sociological Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Third Edition. Essex: Longman, 2003.

HAWKINS, M. R. (ed.) *Social justice language teacher education*. Toronto: Multilingual Matters, 2011. 178p.

HODGE, R. I. V. and KRESS, G. R. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. 2 ed. São Paulo: SBS Editora, 2002.

_____. *O ensino da Língua Inglesa nos dias atuais*; São Paulo; Special Book Services; 2009.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*, versão 1.0. São Paulo: Objetiva; 2001.

HULL, G. (1993). Critical literacy and beyond: Lessons learned from students and workers in a vocational program and on the job. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 308-317.

IKEDA, M; LIMA, D. *CINEMA DE GARAGEM: um inventário afetivo do jovem cinema brasileiro do século XXI*. WSET Multimídia: Rio de Janeiro, 2011.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996.

JORGE, M. L. S. *Livros Didáticos de Línguas Estrangeiras: Construindo Identidades Positivas*. In: *As políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em livros Didáticos*. Campinas, SP. Ed: Pontes Editores, 2014

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem ... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. In.: *Revista Crop – Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*, 2007. p. 21-46

KALANTIZ, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

_____. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. GRUPO ESCOLAR. Origem do Homem. Disponível em: <<http://www.grupoescolar.com/pesquisa/origens-do-homem.html>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

_____. New Learning. Elements of a Science of Education. Melbourne: Cambridge, 2008.

_____. New Media, New Learning. In: COLE, D.; PULLEN, D (eds.). Multiliteracies in Motion: Current theory and practice. New York and London: Routledge, 2010.

KRESS, G.(ed) 1988, *Communication and Culture*, New South Wales University Press, NSW

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London and New York: Routledge, 2006.

KULLOK, M. G. B. As exigências da formação do professor na atualidade. Maceió: Edufal, 2000.

KUMARADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In ALSAGOFF, L., RENANDYA, W.; HU, Guangwei; MCKAY, S. (eds.). Teaching English as an International Language: Principles and Practices (pp. 9-27). New York: Routledge, 2012.

_____. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) Linguística aplicada e contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 25–37.

_____. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. TESOL Quarterly, 40(1), 59–81.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. p. 276.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *Digital Literacies: Concepts, Policies, and practices*. New York: Peter Lang, 2008.

_____. (2003). New literacies: Changing knowledge and classroom practice. Buckingham, UK: Open University Press.

_____. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2007.

_____. (2000). *Teachers and technoliteracy, managing literacy, technology and learning in schools*. St Leonards: Allen & Unwin.

_____. *Digital Literacies: Concepts, Policies, and practices*. New York: Peter Lang, 2008.

_____. *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007b.

_____. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2007a.

linguistics'. *Australian Review of Applied Linguistics* 33 (2), 16.1–16.16. DOI: 10.2104/aral1016.

LARAIA, R. B. *Cultura: Um Conceito Antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 7^a edição, 1993.

LEMKE, J. *Textual Politics: discourse and social dynamics*. Taylor & Francis, 1995.

_____. *Analysing verbal data: principles, methods, and problems*. In: TOBIN, K.; FRASER, B. (Ed.). *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers, p. 1175-1189, 1998.

_____. *Multiplying Meaning*. In: MARTIN, J.R. & VEEL, R. (Eds.). *Reading Sciences*. London: Routledge, 1998.

_____. *Visual and Verbal Resources for Evaluative Meaning in Political Cartoons*. Disponível em: <http://www.personal.umich.edu/~jaylemke/papers/polcart.htm>. Acesso em: 21 nov. 2014.

LEU JR., D.J.; KINZER, C.; COIRO, C. & CAMMACK, D.W. *Toward a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and Other Information and Communication Technologies*. 2004 Disponível em: <http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/>. Acesso em: 28 nov. 2014.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*, Rio de Janeiro: Editora 34, (1a ed 1990), 1993

LIMA, L. H. M. X. *Videogames, letramentos e construção de sentidos*. In: *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Pontes Editores, 2014. Campinas, SP.

LIMA, E. S. “*Currículo e desenvolvimento humano*”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11- 47.

LUKE, A., COMBER, B. & O BRIEN, J. 1996, 'Critical Literacies and Cultural Studies', in *The Literacy Lexicon*, eds G. Bull, & A. Anstey, Prentice Hall, Sydney

_____. (1997). Critical literacy and the question of normativity: An introduction in Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P (Eds.), *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

LUKE, A. & FREEBODY, P. (1997). Critical literacy and the question of normativity: An introduction. In S. Muspratt, A. Luke and P. Freebody, (Eds), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 1–18). St Leonards, NSW: Allen & Unwin.

MACKEN-HORARIK, M. Interacting with the multimodal text: reflections on image and verbiage in ArtExpress. In: *Visual Communication*, v.3, n.1, p.5-26, London: Sage Publications, 2004.

MANTOVANI, K. P. O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público, 2009. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/Acesso: 13 de jan. de 2015>

MARTINS, I.; DAMASCENO, A. R.. Uma análise das incorporações de textos de divulgação científica em livros didáticos de ciências. Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física, Águas de Lindóia, SP, 2002.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, n. 1, p. 102-129, 2014.

_____. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 171- 191

_____. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. 2011. Acesso em: 19 de junho de 2013. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/viewFile/22474/16915>.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MATTOS, C. A; Os gêneros do cinema brasileiro. 2014. Disponível em: http://lounge.obviousmag.org/break_on_through/2014/02/os-generos-do-cinema-brasileiro.html - Acesso: 2 Jan. 2015

MCKAY, P. 1998, 'Literacy Development in Languages Teaching: A Review for Language Teachers', prepared for the AFMLTA

MENEZES DE SOUZA, L.M. Global Learning in the Knowledge Society: four tools for discussion. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, v. 31, Nuernberg, Alemanha, 2008.

_____. Post-Colonial Literature and a Pedagogy of Re-Visioning: the contribution of Wilson Harris. In: Claritas. São Paulo, 1994.

MENEZES, V. L. História do material didático. In: CRISTOVÃO, V. L., DIAS, R. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MCLAREN, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.

MICCOLI, L. 2013. Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v.9, n.3, p. 239-262, 1993.

MIRANDA, M. Classificação de raça, cor e etnia: conceitos, terminologia e métodos utilizados nas ciências da saúde no Brasil, no período de 2000 à 2009. /– Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2010.

MIZAN, S. Letramento visual na mídia. In: Letramentos em terra de Paulo Freire. Pontes Editores, 2014. Campinas, SP.

MOITA LOPES, L. P. Percepção do processo ensino-aprendizagem da leitura em inglês: Um estudo etnográfico. In: **Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996, p.331.

MONTE MÓR, W. 2006. Reading *Dogville* in Brazil: Image, Language and Critical Literacy, *Language and Intercultural Communication*. London: Multilingual Matters.

_____. 2007. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil, *Critical Literacy*. Menezes de Souza, L.M. T. & Andreotti, V. (eds) www.criticalliteracy.org.uk

_____. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Inglês*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.pdf> Acesso 15 Abril 2011.

_____. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Rev. Eletrônica Matices en Lenguas Extranjeiras*, no. 2, 2008.

_____.; MENEZES DE SOUZA, L. M. *Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola*. Projeto Nacional (núcleo sede). São Paulo: USP, 2009.

_____. Critical Literacies, Meaning making and new epistemological perspectives. 2008. Acesso em: 04 set. 2014. Disponível em: <http://www.revistamatices.unal.edu.co/pdfs/05walkyria.pdf>

_____. Palestra: Letramento Crítico: Visões de crítica. 2014. FALE: UFMG.

_____. Prefácio – ‘Multi’, ‘Trans’, e ‘Plural’: Discutindo paradigmas. In: *Letramentos em terra de Paulo Freire*. TAKAKI, N. H.; MACIEL, .R. F. (Orgs.) Campinas, SP:2014, São Paulo, Ed. Pontes Editores, 2014.

MOREIRA, H. H. O uso do livro didático nas práticas pedagógicas. *Webartigos*. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/ouso-do-livro-didatico-na-pratica-pedagogica/29076>>. Acesso em: 05-07-2012.

MORIN, E. *Para Sair do Século XX*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. *O Método 5: A humanidade da humanidade. A identidade humana*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª edição. Porto Alegre : Sulina, 2003.

_____. *Cultura e barbárie européias*. Trad. Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORRELL, E. Towards a Critical Pedagogy of Popular Culture: Literacy Development Among Urban Youth. Online version of Lori Norton-Meier’s Media Literacy department published in the September 2002 issue of the *International Reading Association’s Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2002. Disponível em http://www.readingonline.org/newliteracies/jaal/9-02_column/. Acesso em: 14 nov.2014.

NOBRE, I. M. *A fotografia como narrativa visual*. 2003. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN – 2003.

NUNES, Marília Forgearini. As leituras literárias propostas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola: caminho para a educação do olhar? In: *Anais IX Jogo do livro: Onde está a literatura? / III Fórum Ibero-Americano de Letramentos e Aprendizagens*. Belo Horizonte : UFMG/FAE/GPELL/Ceale, 2011.

OLIVEIRA, A. L. A. M. Gêneros textuais orais e escritos no ensino de português como língua estrangeira: um estudo colaborativo em situação de formação docente inicial. In: *COLÓQUIO*

DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4., 2010, Maringá. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010. p. 1-12.

OLIVEIRA, D. História e audiovisual no Brasil do século XXI. Curitiba: Juruá, 2011

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. A política do livro didático. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, L. E. M. A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809 – 1951). 1999. 40pp. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000188440>. (Acesso: 20 Jan. 2015)

OLIVEIRA, S. texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. 2006. Acesso em: 12 dez. 2014. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf

OXEDEN, C; LATHAM-KOENIG, C. New English File Intermediate. 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/13543239/New-English-File-Intermediate-Students-Book>. Acesso em: 5 set. 2014.

PAIVA, V. L. M. O. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. V, p. 595-613. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/endipe.pdf>. Acessado em 14, jan 2013. <http://www.veramenezes.com/endipe.pdf>

_____. História do Material didático de língua inglesa no Brasil; Disponível em: <http://www.veramenezes.com/historia.pdf> ; abril de 2012. Acesso: 14, jan de 2015.

PINHEIRO, P.A. *Práticas de produção textual no MSN Messenger: Ressignificando a escrita colaborativa*. Belo Horizonte: RBLA, v. 10, n. 1, p. 113-134, 2010.

PASHBY, K. Demands on and citizenship and schooling: “belonging” and “diversity” in the global imperative. In: O’SULLIVAN, M.; PASHBY, K. (Ed.). *Citizen education in the era of globalization: Canadian perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. P. 9-26.

PENNYCOOK, A. Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*. v. 33, n. 2, 2010.

_____. *English and the Discourses of Colonialism (Politics of Language)*. London: Routledge, 1998.

_____. *Global Englishes and Transcultural Flows*. Londres: Routledge, 2007a.

_____. *The cultural politics of English as an International language*. United Kingdom: Longman Group Limited, 1994.

_____. *The Myth of English as an International Language*. In: MAKONI, S.;

_____. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

PINHEIRO, P.A. *Práticas de produção textual no MSN Messenger: Ressignificando a escrita colaborativa*. Belo Horizonte: RBLA, v. 10, n. 1, p. 113-134, 2010.

PINOTTI, M.L. O livro didático como produto comercial. In: Faculdades Integradas de Nova Andradina – FINAN. Nova Andradina – MS: FINAN, 2012 – v.3. 2012 Disponível em: <http://www.finan.com.br/pitagoras/downloads/numero3/o-livro-didatico-como.pdf>. Acesso: 08 jan. 2014

PINTO, M.J. *Comunicação e Discurso: Introdução à análise de discursos*. 2. ed. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

PROCÓPIO, E. *O livro na era digital: o mercado editorial e as mídias digitais*. São Paulo: Giz, 2010.

QUIN, R. MCMAHON, B. & QUIN, R. 1997, *In the Picture: Reading Visual Language*, Curriculum Corporation, Victoria

RAMOS, Fernão. *História do Cinema Brasileiro*. São Paulo: Art, 1990

RICOUER, P. *Interpretation Theory: discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press, 1976. 107p. Disponível em: https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PHI/003/Bilddateien/Ricoeur_Interpretation_Theory.pdf>. Acesso em: 19 set. 2014.

_____. (1977). *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro: Imago.

ROBERTSON, R. *Globalization – Social Theory and Global Culture*, 1992. Ed. Sage. London.

ROMANATTO, M. C. O livro didático: alcances e limites. In: VII Encontro Paulista de Educação Matemática, 2004, São Paulo. Anais. São Paulo, 2004.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SÁ-SILVA, J. R. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano I, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em:

- HTTP://www.rbhcs.com/index_arquivo/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf Acesso em: 19 set. 2014.
- SANTAELLA, L.; NÖTH, W. Imagem, cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2005. Cap. 1.
- SANTOS, B. S. Globalizations. Theory, Culture, Society. v. 23, p. 393-399. SAGE Publications, 2006.
- SANTOS, A. Entre a Colher e a Enxada: interface entre a alimentação e os estudos culturais das comunidades de remanescentes quilombolas de Piranga/ MG- Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Viçosa- 2009.
- SCARINO, A. 2000, 'The Neglected Goals of Language Learning', *Babel*, Vol. 3, No. 34, Summer, pp 4-11
- SCHLUTER, R. G. Gastronomia e Turismo. São Paulo: Aleph, 2003.
- SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual. *Texto Livre*, v. 7, n. 1, 2014, p. 167-170.
- SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. (Org.). Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 25-52.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOUSA, R. Q. Onde fica o ensino da língua inglesa em trabalhos multimodais? Uma experiência em uma escola pública Brasileira. In. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Pontes Editores, 2014. Campinas, SP.
- SOUZA, L. M. T. M. cmc, hibridismos e tradução cultural: reflexoes. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 46, p. 9-18, 2007
- _____. Global Learning in the Knowledge Society: four tools for discussion. *ZEP. Zeitschrift fur Entwicklungspadagogik* (1983) (Cessou em 1993. Cont. ISSN 1434-4688 *ZEP. Zeitschrift fur Internationale Bildungsforschung und Entw*, v. 31, p. 7-12, 2008.
- _____. Gaza 2009: notes on critically reading conflict. *Critical Literacy*, v. 3, p. 86-89, 2009.
- SOUZA, P. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. *Maringá*, v. 31, n. 2, p. 139-146, 2009.

SOUZA, L. M. T. M. Cultura, Língua e Emergência Dialógica. *Letras & Letras* (UFU. Impresso), v. 26, p. 289-306, 2010

SOUZA, F. C; LEÃO, A. M. C; Entre o discurso pedagógico e ideológico na escola: estereótipos de classe, raça e gênero . UNESP/ Araraquara, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Souza-Leao_01.pdf. Acesso: 13 de jan. de 2015

SPACHE, G.D. *Reading in the Elementary School*. Boston: Allyn & Bacon, 1964.

STEFANI, V. C. O cinema na aula de língua estrangeira : uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol - São Carlos : UFSCar, 2010.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. The new literacy studies. In: *Cross-Cultural approaches to Literacy*. Cambridge: CUP, 2003, p. 1-21.

TAVARES, G. C. Como a mídia se utiliza dos elementos do movimento *hip hop*? Uma análise de vídeos e peças publicitárias. Centro Universitário de Brasília - UniCEUB Faculdade de Tecnologias e Ciências Sociais Aplicadas – FATECS. 2008

TÍLIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. UNIGRANRIO. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/33/71>>. Acesso em: 04-07-2012.

TORTATO, C. O livro didático de inglês: uma análise das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do Estado do Paraná – Curitiba, 2010.

TRÉZ, T. A. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa. *Atos de Pesquisa em Educação* (FURB), v. 7, p. 1132-1157, 2012.

UNESCO. (1975). *Final report for international symposium for literacy*. Persepolis, Iran.

VALÉRIO, K.M. e MATTOS, A. M., Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. Aceito para publicação pela *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* em julho de 2009.

VAN LEEUWEN, T. Genre. **Introducing social semiotics**. London: New York: Routledge, cap. 6, 2005, p. 117-138.

_____. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Editor). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2011, p. 668-682.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, vol. 6, no. 3, p. 205-228, 1977.

WARSCHAUER, M. The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly* 34, 511-535, 2000.

WIELEWICKI, V. H. G. Narrativas multimodais e possibilidades para uma educação pluralista. In: *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Pontes Editores, 2014. Campinas, SP.

WILEMAN, R. E. *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1993.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. Os pensadores. São Paulo: Abril cultural, 1984.

ZACCHI, V. J. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. In: *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Pontes Editores, 2014. Campinas, SP.

ANEXO 1

Tabela 1 - RELATÓRIO FINANCEIRO ABRELIVROS 2014

EDITORA	TIRAGEM ENSINO MÉDIO	TIRAGEM TOTAL	TÍTULOS ADQUIRIDOS	VALOR TOTAL
AJS	237.694	378.063	28	8.125.359,38
ÁTICA	8.701.374	23.545.213	247	179.825.557,34
BASE	689.033	1.883.758	91	17.173.074,37
DIMENSÃO	0	5.921	23	147.827,60
DO BRASIL	917.583	5.789.144	93	52.885.120,25
ESCALA	0	1.303.679	122	22.571.496,78
ESFERA	252.196	5.576	2	96.361,92
FTD	2.237.281	26.495.053	366	188.839.312,07
GRAFSET	0	32.595	8	420.017,37
IBEP	40.821	3.313.184	142	37.658.640,30
LA FONTE	333.142	333.142	6	4.147.233,04
LÊ	0	2.036	1	35.630,00
MACMILLAN	1.942.509	1.942.509	18	15.757.349,95
MODERNA	5.557.200	27.129.732	287	211.607.432,76
PEARSON	83.709	129.339	22	2.022.507,00
POSITIVO	188.685	2.209.572	124	28.017.245,75
RICHMOND	2.424.586	2.424.586	12	14.669.993,55
SARAIVA	8.843.565	21.896.498	394	173.287.433,24
SARANDI	0	22.977	16	601.717,63
SCIPIONE	1.220.055	6.501.509	215	55.283.609,63
SM	945.253	7.502.343	160	60.466.803,47
TERRA SUL	14.365	59.118	14	2.557.601,01
TEXTO	0	1.985.556	106	30.808.178,82
UDP	0	2.922.326	8	19.644.978,89
ZAPT	0	44.629	6	927.540,69
TOTAL	34.629.051	137.858.058	2.511	1.127.578.022,81

ANEXO 2



PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2012 – ENSINO MÉDIO

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2012 – ENSINO MÉDIO

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, faz saber aos editores que se encontram abertas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, as inscrições para o processo de avaliação e seleção de obras didáticas destinadas aos alunos do ensino médio.

1. DO OBJETO

1.1. Este edital tem por objeto a convocação de editores para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas destinadas aos alunos do ensino médio - matriculados nas escolas públicas que integram os sistemas de educação, federal, estadual, municipal e do Distrito Federal.

2.1.6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra

A proposta didático-pedagógica de uma obra deve traduzir-se em um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina.

Desse modo, no que se refere ao projeto gráfico-editorial, serão excluídas as obras que não apresentarem:

- (1) organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica;
- (2) legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página;
- (3) impressão em preto do texto principal;
- (4) títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis;
- (5) isenção de erros de revisão e /ou impressão;
- (6) referências bibliográficas e indicação de leituras complementares;
- (7) sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações;
- (8) impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página.

No que diz respeito às ilustrações, elas devem:

- (1) ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- (2) ser claras e precisas;
- (3) retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
- (4) quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE
OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD
2015

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, faz saber aos editores que se encontra aberto o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos e professores do ensino médio da rede pública.

1. Do Objeto

1.1. Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos e professores do ensino médio das escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, participantes do PNLD, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos.

2. Dos Prazos 2.1. As etapas de cadastramento dos editores, pré-inscrição e inscrição/entrega das obras didáticas e

da respectiva documentação serão realizadas nos seguintes períodos:

2.1.1. Cadastramento de editores e pré-inscrição das obras didáticas

Do dia 21/01/2013 até as 18h do dia 21/06/2013

2.1.2. Inscrição/entrega dos livros impressos e documentação

Do dia 01/07/2013 a 05/07/2013, nos dias úteis, das 8h30 às 16h30.

2.1.3. Inscrição/entrega dos livros digitais

Do dia 19/08/2013 a 23/08/2013, nos dias úteis, das 8h30 às 16h30.

3. Das Obras Didáticas 3.1. As obras didáticas deverão ser inscritas em um dos seguintes tipos de composição: 3.1.1. Tipo 1: Obra Multimídia composta de livros digitais e livros impressos. 3.1.2. Tipo 2: Obra Impressa composta de livros impressos e PDF. 4. Da Características das Obras

4.1. Serão avaliadas e selecionadas obras didáticas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua

Estrangeira Moderna Inglês, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, Sociologia, Filosofia e Arte destinadas aos alunos e professores do ensino médio.

4.1.1. Cada obra didática constitui-se como uma proposta pedagógica única para o ensino- aprendizagem de um dos componentes curriculares referidos no subitem 4.1 ao longo dos três anos desse nível de ensino.

4.1.2. As obras didáticas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna Inglês e Língua Estrangeira Moderna Espanhol, deverão obrigatoriamente ser organizadas por ano e em coleção.

4.1.2.1. Entende-se por coleção o conjunto organizado em volumes, inscrita sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do ensino médio.

4.1.3. As obras didáticas de Sociologia, Filosofia e Arte deverão ser obrigatoriamente organizadas em volumes únicos abrangendo os três anos.

1

4.1.3.1. Entende-se por volume único a obra didática individual organizada em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular dos três anos do ensino médio. Não será admitida obra que se caracterize pela simples justaposição ou compilação de textos.

4.1.4. A obra didática, seja em coleção, seja volume único, será composta do livro do aluno e do manual do professor.

4.1.4.1. A coleção terá seis volumes sendo três livros do aluno e três manuais do professor. 4.1.5. Nas obras de Língua Estrangeira Moderna Inglês e Língua Estrangeira Moderna Espanhol, cada

volume deverá estar acompanhado de um CD em áudio, sendo considerado parte integrante da obra.

4.1.6. As obras didáticas deverão incluir referências a outras disciplinas da mesma área e também de outras áreas de conhecimento, bem como conduzir os alunos a atividades de experimentação e situações reais para consolidação da aprendizagem.

4.1.6.1. As referências e atividades de experimentação, previstas no subitem anterior, terão caráter eliminatório e estão definidas no Anexo III deste edital.

4.1.7. Poderão ser inscritas obras inéditas ou reapresentadas, elaboradas para serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem escolar.

- 4.1.7.1. Entende-se por obra inédita aquela produzida sem tomar por base obras já avaliadas pelo Ministério da Educação, mesmo que apenas parcialmente, ou sob outro título ou autoria diversa.
- 4.1.7.2. Considera-se obra rerepresentada aquela já avaliada pelo Ministério da Educação, reinscrita com ou sem reformulações.
- 4.1.8. O manual do professor não poderá ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor.
- 4.1.9. As coleções dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química e Biologia a que se refere o subitem 4.1 serão compostas de livros reutilizáveis.
- 4.1.9.1. Entende-se por livro reutilizável aquele que permanece, em caráter provisório, com o estudante durante o ano letivo correspondente, devendo ser devolvido à escola, após este período, para posterior utilização por outro estudante.
- 4.1.10. As obras didáticas dos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna Inglês, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, Sociologia, Filosofia e Arte a que se refere o subitem 4.1 serão compostas de livros consumíveis, podendo ter ou não lacunas e espaços que possibilitem ao aluno a realização de atividades e exercícios propostos no próprio livro.
- 4.1.10.1. Entende-se por livro consumível aquele que permanece, em caráter permanente, com o estudante, sendo desnecessária sua devolução à escola após o fim do período letivo correspondente.
- 4.1.11. Não poderá ser inscrito caderno de atividades.
- 4.1.12. Em caso de a obra conter anexos indispensáveis para a sua adequada utilização, esses materiais deverão, obrigatoriamente, fazer parte do corpo da obra, não podendo constituir volume em separado.
- 4.1.13. A obra didática deverá ter um único editor, ou seja, um titular que detenha os direitos autorais de todos os volumes que a compõem.
- 4.1.14. Somente será aceita obra didática cujo(s) autor(es) ou organizador(es) ou editor(es) responsável(is) seja(m) pessoa(s) física(s), claramente identificadas na primeira capa do livro.
- 4.1.15. Os livros impressos deverão ser apresentados com limite de páginas, conforme especificado abaixo:

Língua Portuguesa	400	512
Matemática	320	512
História	288	400
Geografia	288	400
Física	320	464
Química	320	464
Biologia	320	464
Inglês	288	400
Espanhol	288	400
Sociologia	400	512
Filosofia	400	512
Arte	400	512

4.1.16. As obras deverão atender às normas do acordo ortográfico da Língua Portuguesa em cumprimento ao Decreto Legislativo no 54, de 18 de abril de 1995, à Resolução no 17, de 7 de maio de 2008 e ao Decreto no 6.583, de 30 de setembro de 2008.

4.2. Das obras do Tipo 1 4.2.1. Na composição de Tipo 1 o editor deverá apresentar obras multimídias compostas de livros

digitais e livros impressos.

4.2.2. Os livros digitais deverão apresentar o conteúdo dos livros impressos correspondentes integrados a objetos educacionais digitais.

4.2.3. Entende-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos.

4.2.4. Os livros digitais deverão conter um índice de referência dos objetos educacionais digitais. 4.2.5. Os objetos educacionais digitais deverão ser acessados tanto pelo índice de referência como

também pelos ícones nas páginas onde são referidos. 4.2.6. Os objetos educacionais digitais poderão ser apresentados em mais de uma obra.

4.2.7. Nos livros impressos deverá haver, ainda que iconográfica, uma identificação visual dos objetos educacionais digitais que estão disponíveis nos livros digitais correspondentes.

4.2.8. Os conteúdos e atividades dos livros impressos devem permitir a efetivação autônoma e suficiente da proposta didático-pedagógica da obra, independentemente dos livros digitais.

4.2.9. Os livros digitais devem obedecer aos critérios de avaliação contidos neste edital e não podem ter ou remeter a conteúdos inadequados ou a qualquer tipo de propaganda ou veiculação de marcas, inclusive institucionais do editor ou do grupo econômico do qual faça parte.

4.2.10. A obra multimídia, cujos livros digitais não forem aprovados, terá seus livros impressos automaticamente reclassificados para a composição 2.

4.2.11. A não aprovação de um ou mais volumes dos livros impressos da obra multimídia implica na exclusão de toda a obra.

4.2.12. A pertinência dos livros digitais será avaliada em termos de sua utilidade pedagógica, sem distinção de complexidade entre as obras digitais que forem aprovadas.

4.2.13. Para fins de avaliação os livros digitais deverão ser acondicionados em um DVD ROM. 4.2.14. A obra didática deverá ser elaborada tendo em vista o uso tanto coletivo (em sala de aula, sob

a orientação do professor) quanto individual (fora de sala de aula).

4.2.15. O manual do professor digital, além dos conteúdos descritos no subitem 4.1.8, deverá apresentar orientações ao professor quanto ao uso didático do livro digital.

4.2.16. Os livros digitais deverão apresentar, como formato principal, paridade das páginas com os livros impressos correspondentes, podendo também incluir outras opções de apresentação como formatos alternativos.

3

abordar os fatores socioculturais e políticos que entram em jogo no estabelecimento e difusão de ideais e padrões linguísticos;

considerar a língua-padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades;

constituir um corpo de conhecimentos relativos aos fenômenos literários e à história das literaturas de língua portuguesa, em especial a brasileira.

Finalmente, será preciso incorporar ao tratamento didático dado aos conteúdos desses quatro eixos de ensino a perspectiva interdisciplinar decorrente da inserção de Língua Portuguesa na área de Linguagem Códigos e suas Tecnologias. Em consequência, as coleções didáticas de LP deverão:

- promover formas eficazes de articular o ensino-aprendizagem de leitura, escrita, práticas orais de produção e recepção, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem;
- estabelecer relações pertinentes entre a língua (oral e escrita), diferentes linguagens não verbais e artes;
- discutir a formação linguística do Brasil e a história da língua portuguesa no País, relacionando-as à nossa história e ao quadro sociocultural contemporâneo.

O Manual do Professor (MP) deverá, então,

- explicitar a organização da obra, os objetivos pretendidos e a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e da língua portuguesa, relacionando esta última às orientações oficiais para LCT e para LP no ensino médio;
- sugerir propostas de articulação entre os eixos de ensino e atividades de abordagem interdisciplinar dos conteúdos;
- indicar bibliografia especializada que subsidie o trabalho do professor, com especial atenção para obras que constem dos acervos distribuídos pelo PNBE do Professor.

3.1.3 Princípios e objetivos gerais para a disciplina Língua Estrangeira Moderna no ensino médio

A língua estrangeira moderna (LEM), espanhol e inglês, integra o conjunto de disciplinas que compõe a área de LCT, no ensino médio. Seu principal objetivo educacional é o de contribuir para a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania.

Dessa forma, o livro didático de LEM deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional. Deve, ainda, considerar o Programa Ensino Médio Inovador (2011) e estar compromissado com práticas que, em diferentes linguagens:

- . □ propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes;
- . □ favoreçam o acesso a múltiplas linguagens, gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços; □ deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos;
- deem acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais.

Para que isso possa se concretizar, é preciso que se busque atender às necessidades e expectativas do estudante e se invista em diversidade de práticas pedagógicas. O fundamento dessas práticas precisa pautar-se na interdisciplinaridade, tanto a interna à área como na relação entre áreas. Ou seja, é preciso considerar que a construção do conhecimento só é possível quando se rompem os limites estritos da disciplina, porque é a construção coletiva a que garante ultrapassar visões redutoras e segmentadas sobre o mundo.

Nesse contexto, o livro didático de LEM assume um papel orientador relevante. Produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos, destina-se a orientar muitas das atividades do

46

ensino escolar. Constitui-se, assim, não só como objeto de cultura, mas também como objeto que possibilita acesso a muitas outras formas de expressão cultural.

Assim, constitui uma iniciativa da maior importância garantir aos estudantes o acesso a conhecimentos sobre a diversidade de linguagens, suas múltiplas funções na constituição de valores compatíveis com a construção da cidadania. Essas funções, demarcadas em estudos de diferentes áreas de investigação, têm realçado o papel constitutivo das linguagens na construção, expressão e preservação do conhecimento e da cultura de todos os grupos sociais.

3.1.4 Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)

Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) será observado se a obra:

- reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
- seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam; contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
- inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa compreender suas condições de produção e circulação;
- discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional; propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
- ressalta nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura que contemplem uma efetiva interação texto-leitor; explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;

- promove atividades de produção escrita, que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto;
- prioriza atividades que atribuam à leitura e à produção escrita papel central no processo de aprendizagem da língua estrangeira no ensino médio; □ promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem características da oralidade;
- apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual); □ oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio;
- desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira; □ propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
- oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas; □ explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;

47

- propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações; □ propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
- utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas; □ articula o material oferecido na versão eletrônica que acompanha a coleção com temas, textos e atividades previstas no livro do estudante;
- vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira; □ favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos da disciplina; □ promove atividades que se fundamentam no entendimento do trabalho como princípio

educativo e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira no ensino médio;

□ promove atividades que levem a novas formas de integração entre língua estrangeira e língua portuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento; □ proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio.

Manual do Professor

Na avaliação das obras do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), será observado, ainda, se o manual do professor:

□ explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras; □ relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do ensino médio, no que se refere às línguas estrangeiras;

□ explicita como elemento norteador da sua proposta a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, a partir de critérios que permitam articulações integradoras para além dos limites estritos da disciplina; □ explicita como elemento norteador da sua proposta a contextualização como indispensável para a constituição das diversas práticas pedagógicas oferecidas ao professor;

□ oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante; □ apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, suportes, contextos de circulação;

□ inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua; □ propicia a superação da dicotomia ensino-pesquisa, ao proporcionar a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a indissociabilidade entre saberes teórico s saberes práticos;

□ sugere respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013 – CGPLI

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNL D 2015

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, faz saber aos editores que se encontra aberto **o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos e professores do ensino médio da rede pública.**

1. Do Objeto

1.1. Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos e professores do ensino médio das escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, participantes do PNL D, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos.

2.1.7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

A proposta didático-pedagógica de uma obra deve traduzir-se em um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e a etapa da educação básica a que se destina. Desse modo, no que se refere ao projeto gráfico-editorial, serão excluídas as obras que não apresentarem:

- (1) organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica;
- (2) legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página;
- (3) impressão em preto do texto principal;

42

- (4) títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis;
- (5) isenção de erros de revisão e /ou impressão;
- (6) referências bibliográficas, índice remissivo e indicação de leituras complementares;
- (7) sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações;
- (8) impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página.

No que diz respeito às ilustrações, elas devem:

- (1) ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- (2) ser claras e precisas;
- (3) retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
- (4) quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados;
- (5) estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas;
- (6) apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;
- (7) apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Fundo Nacional de
Desenvolvimento da Educação

Guia de
livros didáticos

PNLD 2015

ENSINO MÉDIO

Língua Estrangeira Moderna

INGLÊS E ESPAANHOL

CONTEÚDOS DA FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

A ficha utilizada para a avaliação teve como objetivos reunir critérios gerais e específicos e garantir aos avaliadores um instrumento que permitisse o registro de suas observações sobre cada volume do Livro do Aluno, do Manual do Professor, do CD em áudio e do Livro Digital.

Para contemplar todos os critérios comuns e específicos do Edital do PNL 2015, a ficha de avaliação organizava-se em duas partes: a Parte A refere-se às questões relacionadas aos critérios teórico-metodológicos comuns e específicos de Língua Estrangeira Moderna; a Parte B, aos critérios comuns relativos ao respeito à legislação, diretrizes e normas oficiais relativas ao ensino médio e à observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. A Parte A compunha-se de 58 questões organizadas em nove blocos: I. Projeto gráfico-editorial; II. Textos; III. Compreensão leitora; IV. Produção escrita; V. Oralidade; VI. Elementos linguísticos; VII. Atividades; VIII. Manual do Professor; IX. Conjunto. A parte B era composta de quatro questões relativas aos critérios legais, éticos e democráticos.

FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

PARTE A: CRITÉRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS GERAIS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

BLOCO I - COM RELAÇÃO AO PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL, A COLEÇÃO:

1. **Apresenta uma organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da sua proposta didático-pedagógica?**
2. **Existe, nos volumes impressos, legibilidade gráfica adequada a alunos do Ensino Médio do ponto de vista do/a/s:**
 - 2.1. desenhos?
 - 2.2. tamanho das letras?
 - 2.3. espaçamento entre letras, palavras e linhas?
 - 2.4. formato, dimensão e disposição dos textos na página?
 - 2.5. impressão do texto principal em preto?
 - 2.6. títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis?
 - 2.7. impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página?
3. **Apresenta:**

Livros impressos:

 - 3.1. sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos e que permita a rápida localização das informações?

- 3.2. indicação de leituras complementares?
- 3.3. referências bibliográficas?
- 3.4. identificação visual, mesmo que iconográfica, dos OEDs presentes no livro digital?

Livros digitais:

- 3.1. índice de referência dos OEDs?
- 3.2. acesso aos OEDs tanto pelo índice de referência como também pelos ícones nas páginas em que são referidos?

4. Apresenta ilustrações com:

- 4.1. créditos?
- 4.2. clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidos?
- 4.3. títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas?
- 4.4. respeito às proporções entre objetos ou seres representados no caso de possuir caráter científico?
- 4.5. legendas, escalas, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço?
- 4.6. adequação às finalidades para as quais foram utilizadas?
- 4.7. clareza e precisão?
- 4.8. reprodução adequada da diversidade étnica, cultural e social da população brasileira?
- 4.9. reprodução da diversidade étnica, cultural e social das comunidades, regiões e países onde a língua estrangeira é falada?

BLOCO II - COM RELAÇÃO AOS TEXTOS, A COLEÇÃO:

5. Aborda temas adequados ao ensino médio?

6. Contempla variedade de:

- gêneros verbais?
- gêneros não verbais?
- gêneros verbo-visuais?

7. Inclui um conjunto que circula no mundo social, oriundo de diferentes esferas e suportes?

8. Reúne um conjunto representativo das diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?

9. Contribui para a compreensão da diversidade (cultural, social, étnica, etária e de gênero) como inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam?

ANEXO 3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012 (*)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o disposto no artigo 9º, § 1º, alínea "c" da Lei no 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei no 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 22, 23, 24, 25, 26, 26-A, 27, 35, 36, 36-A, 36-B e 36-C da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE no 5/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de janeiro de 2011, resolve:

TÍTULO I Objeto e referencial Capítulo I

Objeto

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

Parágrafo único Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.

Capítulo II Referencial legal e conceitual

Art. 3º O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.

Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei no 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental,

possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

(*) Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 5^o O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade

dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1o O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2o A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3o A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4o A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as

normas de conduta de uma sociedade.

Art. 6o O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.

TÍTULO II Organização curricular e formas de oferta Capítulo I Organização curricular

Art. 7o A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Art. 8o O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens;

2

II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas. § 1o O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento

metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2o A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

Art. 9o A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo:

I - são definidos pela LDB:

a) o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

a) o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;

b) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

c) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

d) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras;

e) a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;

f) uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física.

II - Matemática. III - Ciências da Natureza:

a) Biologia; b) Física; c) Química.

IV - Ciências Humanas: a) História;

b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

Art. 10. Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios:

3

I - Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei no 11.161/2005);

II - Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

educação alimentar e nutricional (Lei no 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica);

processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei no 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso);

Educação Ambiental (Lei no 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental);

Educação para o Trânsito (Lei no 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro);

Educação em Direitos Humanos (Decreto no 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

Art. 11. Outros componentes curriculares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e

definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplina ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora.

Art. 12. O currículo do Ensino Médio deve: I - garantir ações que promovam: a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e

das artes;

. b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;

. c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e

exercício da cidadania; II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a

iniciativa dos estudantes; III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que

ao final do Ensino Médio o estudante demonstre: a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moder-

na; b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição

curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

4

V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente.

ANEXO 4

Imagens High Up 1





1 These food items were mentioned in the text on page 29. Can you name them?



Watermelon



Rice



Bread



Beans



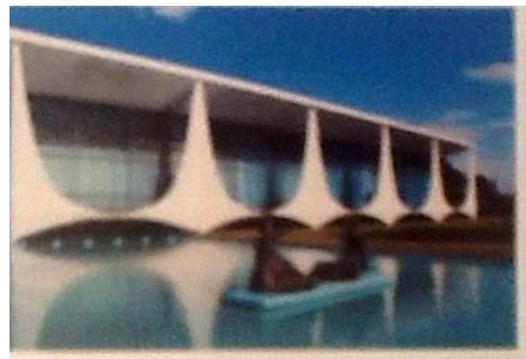
Coffee



Milk



Butter

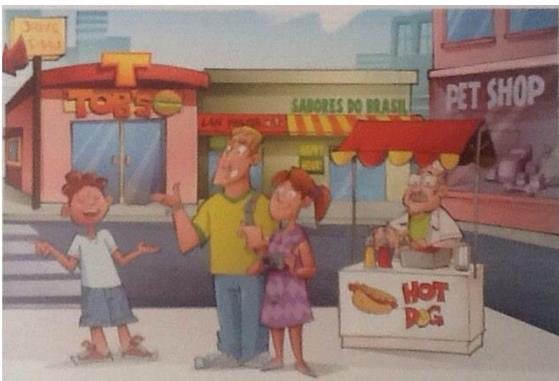


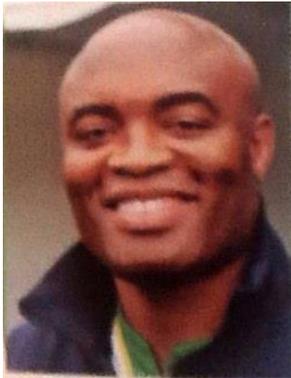
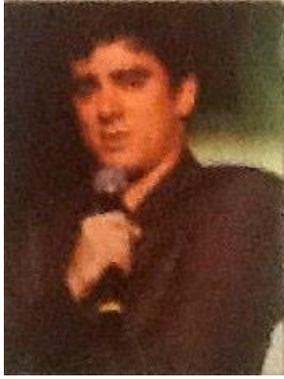


Brazilians dislike TV soap operas.



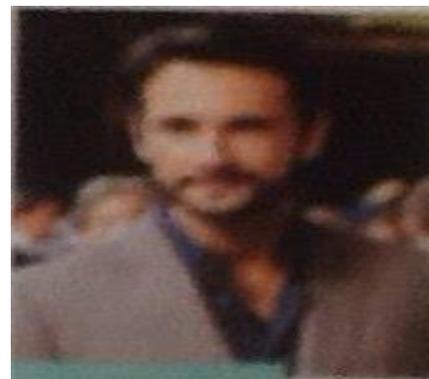
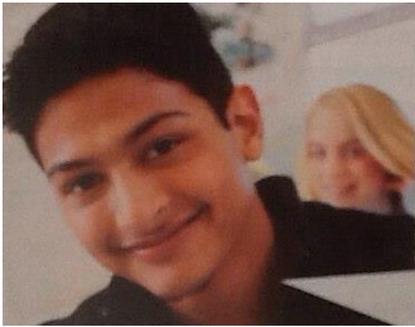
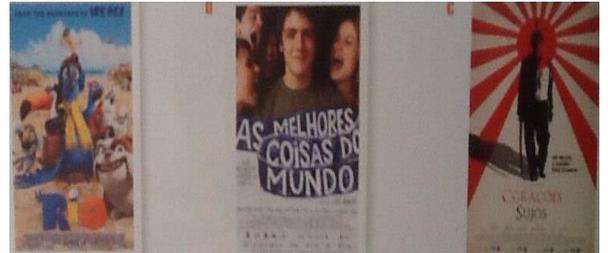
Brazilians frequently visit their families.

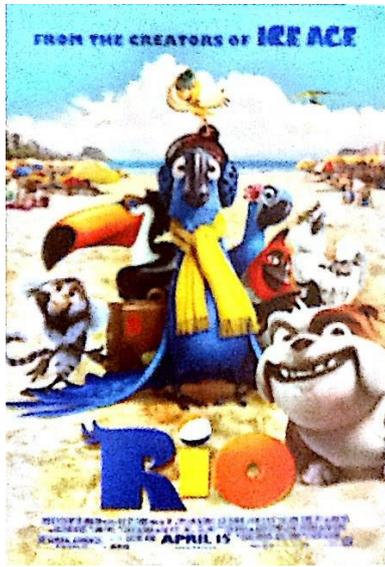
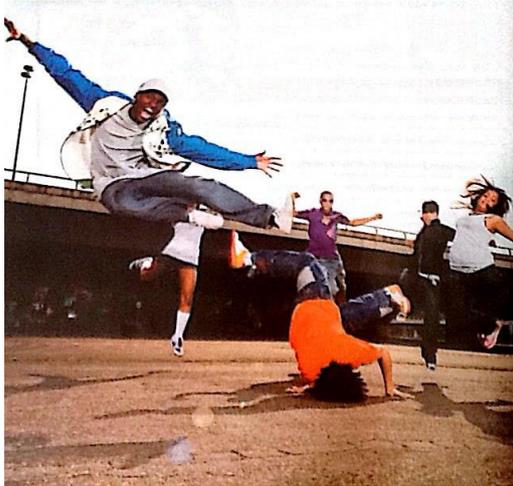




ANEXO 5

Imagens High Up 2





ANEXO 6

Imagens High Up 3

