



O LETRAMENTO NAS OCEM E NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Geciléia Maia Soares Kalki

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: leia-maia@hotmail.com

Célia Dos Santos Sales

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: celiasalespv@hotmail.com

Lusinilda Carla Pinto Martins

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: lcarla22@gmail.com

RESUMO

Esse artigo discute a ideia de Letramento apresentada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e no livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE), em especial o de Língua Espanhola. Considerando as OCEM como uma prática discursiva, descrevemos o entendimento desse documento sobre o Letramento e buscamos verificar se o LD de Língua Estrangeira Moderna-Espanhol (LEM- Espanhol), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), incorpora esse entendimento e de que forma. Teoricamente, esta pesquisa está amparada na noção de Letramento sustentada por autores como Kato (1991), Kleiman (2005), Soares (1995) e de discurso, na perspectiva foucaultiana. Nossa análise nos permite afirmar que o discurso autorizado que as OCEM atribuem ao Letramento em LE postulam um ensino voltado para questões relacionadas à noção de cidadania, de inclusão, de heterogeneidade e de diversidade. O LD de LEM-Espanhol intitulado *Cercanía Joven* (2016) incorpora parcialmente esses sentidos, em atividades voltadas para o Letramento que privilegiam o protagonismo do aprendiz e a diversidade. Assim, consideramos que os sentidos veiculados pelas OCEM sobre o Ensino de Língua Estrangeira (ELE) adquirem status de um saber-poder que se transformam em um discurso pedagógico autorizado, posto que orientam o que pode e o que deve constar nos materiais pedagógicos para o ELE.

Palavras-chave: Letramento. Livro didático. OCEM. Língua Espanhola.



RESUMEN

Este artículo discute la idea de Literacidad presentada en las Orientações Curriculares para el Ensino Médio (OCEM) y en el Libro Didático (LD) de Lengua Extranjera (LE), en especial el de la Lengua Española. Considerando las OCEM como una práctica discursiva, describimos el entendimiento de ese documento a cerca de la Literacidad y buscamos verificar si el LD de Lengua Extranjera Moderna- Español, aprobado por el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), incorpora ese entendimiento y de qué forma. Teóricamente, esta pesquisa está amparada en la noción de Literacidad sostenida por autores como Kato (1991), Kleiman (2005), Soares (1995) y del discurso en la perspectiva foucaultiana. Nuestro análisis nos permite afirmar que el discurso autorizado que las OCEM atribuyen a la Literacidad en LE postulan una enseñanza direccionada para cuestiones relacionadas a la noción de ciudadanía, de inclusión, de heterogeneidad y diversidad. El LD de LEM- Español nombrado Cercanía Joven (2016) añade parcialmente esos sentidos, en actividades direccionadas para la Literacidad que privilegien el protagonismo del aprendiz y la diversidad. De esa forma, consideramos que los sentidos vehiculados por las OCEM a cerca de la Enseñanza de la Lengua Extranjera (ELE) adquieren fuerzas de un saber-poder que se convierte en un discurso pedagógico autorizado, puesto que orientan lo que puede y lo que debe constar en los materiales pedagógicos para el ELE.

Palabras-clave: Literacidad. Libro didático. OCEM. Lengua Española.

INTRODUÇÃO

As mudanças são uma constante em todos os setores das nossas vidas, e na educação não poderia ser diferente. O mundo vai se ajustando cada dia às novidades que vão surgindo, por consequência, a escola também é compelida a se atualizar.

Dentre essas atualizações necessárias está o ensino da Língua Espanhola (LE). Em outros tempos, pautado apenas na memorização de infinitas listas de vocabulário ou ainda no estudo das classes gramaticais, o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras vêm ganhando novos ares. Desde 2006, a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a inclusão da Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem redirecionado o ensino das línguas estrangeiras.

Ensinar uma LE, principalmente nas escolas públicas, é um desafio constante. Por isso, professores e gestores têm buscado refletir, a partir de pesquisas, documentos legisladores e materiais didático-pedagógicos, sobre formas de melhorar esse processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, as práticas de leitura e escrita, consideradas como parte de um processo de Letramento, aparecem como uma possível forma de ressignificar esse ensino.

Ao apostar no ensino da leitura enquanto uma prática social contextualizada, tanto as OCEM como os livros didáticos têm se distanciado de concepções de ensino da leitura como decodificação, mas considerando-o como um ensino contextualizado, situado na realidade, sob o viés do Letramento. “O ensino da LE embasado em uma proposta de Letramento visa desenvolver não uma habilidade, mas envolve um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer)” (KLEIMAN, 2005, p. 16), que valorizem o conhecimento social que o aluno já possui ao chegar ao Ensino Médio (EM). Dessa forma, este artigo expõe e ressalta a necessidade de compreender os sentidos dados ao Letramento em documentos legisladores e como esses sentidos se constituem em um discurso autorizado que produz saberes para o Ensino de Língua Estrangeira (ELE).

Este artigo, além desta introdução, está organizado em quatro seções assim distribuídas: a seção 1 discute o letramento enfatizando seu contexto sócio histórico, sua diferenciação com as práticas de alfabetização e sua relação com o contexto escolar. Na sequência, a seção 2 apresenta noções foucaultianas sobre discurso, prática discursiva e a relação saber poder no sentido de associar os sentidos atribuídos ao Letramento pelas OCEM a um discurso autorizado que circula e faz circular saberes e sentido para o ELE. Com base nesses conceitos sobre discurso e Letramento, a seção 3 traz, inicialmente, a análise das OCEM, no que diz respeito ao ensino da LE, verificando o que esse documento apresenta com relação ao Letramento em LE. Em seguida, analisa uma atividade do LD de LEM - Espanhol *Cercanía Joven* (2016) fazendo o cotejamento dos sentidos veiculados pelas OCEM em uma atividade de audição e compreensão a partir do gênero textual música. As



considerações do estudo são arroladas na quarta seção, seguidas das referências e dos anexos.

1 LETRAMENTO

Da primeira metade do século XX até a década de 1970, os estudos secundários na escola pública ainda eram muito restritos à elite e denominavam-se clássicos, incluíam o Latim e mais duas línguas estrangeiras, a história da(s) literatura(s), o estudo da gramática, da composição e da lógica/filosofia (ROJO, 2009, p. 85). Na passagem do século XX para o século XXI, ocorreram grandes transformações, tais como a globalização, o emergir da sociedade da informação e a universalização do ensino, sendo estas algumas das principais mudanças responsáveis por alterações significativas nas relações pessoais, coletivas, econômicas, financeiras e de poder em diversas sociedades. Logo, o modo tradicional de se transmitir o conhecimento nas escolas, priorizando a memorização de regras, a cópia de textos artificiais e práticas que anulavam o sujeito da aquisição do conhecimento, também mudou.

Tradicionalmente, acreditava-se que seria suficiente a escola ensinar a ler para que o estudante conseguisse decodificar qualquer tipo de texto e se tornar um leitor competente. Foram os índices de fracasso escolar que despertaram, em estudiosos de distintas áreas, o interesse em investigar os motivos pelas quais as crianças, mesmo após adquirirem o conhecimento do sistema de escrita (alfabetizadas), não desenvolviam habilidades suficientes para compreender os textos diversos que a sociedade lhes apresentava. As exigências da sociedade moderna impuseram ampliações para o campo da alfabetização: assim, o desafio era conseguir tornar o estudante competente ao usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais e não mais ser competente somente nas tarefas escolares. Diante disso, o Letramento surge como um conceito que vem ressignificar a alfabetização tradicional enquanto conceito e prática.



No Brasil, o termo *Literacy* traduzido por letramento (ou alfabetismo)¹ em Língua Portuguesa começou a ser alvo de diferentes campos de investigação como a Educação, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística e a Antropologia, por volta da década de 1980. Letramento apresentava-se comumente relacionado à alfabetização, entretanto começou-se a perceber que mesmo podendo caminhar juntos, abarcam sentidos diversificados: enquanto a Alfabetização preocupa-se com o processo de aquisição (individual) das habilidades de leitura e da escrita, o letramento vai abranger os usos de leitura e escrita nas práticas sociais (coletivas).

Sobre o surgimento do fenômeno Letramento, Soares afirma que “à medida que o analfabetismo vai sendo superado, as pessoas vão aprendendo a ler, escrever, e a sociedade em questão vai se tornando cada vez mais grafocêntrica²” (SOARES, 2017, p. 45). Porém, percebe-se que aprender a ler e escrever só será significativo se o indivíduo se envolver em práticas diversas de leitura e escrita fora de contextos escolares (por exemplo, leitura de revistas, de nomes de ruas em placas, letreiros de ônibus, redigir uma mensagem nas redes sociais, elaborar uma lista de coisas a fazer para uma festa, etc.)

A partir destas breves considerações, notamos que este termo tem ocupado lugar de destaque em inúmeras pesquisas, chamando a atenção de diferentes campos teóricos, interligando-se com diferentes teorias e adquirindo novos significados através do tempo e do espaço.

1.1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Rojo (2009), alfabetização e Letramento são processos diferentes. Enquanto alfabetização tem um foco individual e encerra uma proposta de “decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o

¹ Soares (1995), que em suas primeiras produções traduziu a palavra *Literacy* como alfabetismo e afirmou que o neologismo Letramento seria desnecessário. Somente depois a autora passou a adotar a tradução letramento, já utilizada por Kleiman e demais autores. Isso vem demonstrar o quanto o conceito Letramento incitou novas discussões teóricas e metodológicas, ao se contrapor ao conceito de alfabetização e simultaneamente o complementar.

² Centrada na escrita.



significado do texto” (ROJO, 2009, p. 76), Letramento almeja “recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira [...], recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, escola, trabalho, mídias, etc.)” (ROJO, 2009, p. 98).

Diante disso, pode-se afirmar que é possível que o fenômeno Letramento ocorra antes do processo da alfabetização. Assim, um indivíduo analfabeto (não sabendo ler e escrever), convive em contextos diversos e consegue fazer usos de práticas de leitura e escrita fora da escola, desde que viva em uma sociedade grafocêntrica. E mesmo que necessite da ajuda de outros para efetivação da prática de ler ou escrever, demonstra ter certo Letramento quando repassa, através da oralidade, os aspectos utilitários do gênero específico que necessita utilizar em determinadas situações sociais, por exemplo, quando necessita enviar uma carta a alguém e solicita a ajuda de um escriba. O mesmo acontece com a criança que - não sabendo ainda ler e escrever - consegue folhear um gibi (revista em quadrinhos) e através da leitura das imagens³ compreende parte da história. Outro exemplo ocorre quando um adulto não alfabetizado consegue envolver-se com a leitura e escrita no seu dia a dia ao identificar o local que deseja ir (banco, mercado, loja etc.) pelas imagens e letras que compõem o *design* visual do estabelecimento que procura. Estes são apenas alguns exemplos, citados por Rojo (2009), das percepções feitas com relação aos aspectos que simultaneamente aproximam e diferenciam os termos Letramento e alfabetização.

Soares já ilustrara a respeito disso ao afirmar que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma letrado” (SOARES, 2017, p. 24). A autora complementou sua assertiva com a exemplificação de que um adulto analfabeto, desde que tenha interesse em ouvir leitura de jornais realizada por outros, ou se ele recebe cartas que são lidas por um alfabetizado, de

³ O grupo de teóricos New London Group (1996) nomeou letramento visual como um dos muitos letramentos que compõe o conjunto dos novos multiletramentos; assim, referindo-se às competências no uso da linguagem não verbal (imagens estáticas e em movimento) e acompanhando o ritmo das transformações tecnológicas, faz alusão à construção e interpretação dos significados nos recursos computacionais.

certa forma esse analfabeto é letrado, porque consegue se envolver com as práticas de leitura e escrita. Vale salientar que a autora aproveita essa sequência de ideias para afirmar que uma das principais causas do analfabetismo se associa a fatores sociais e econômicos que ocasionam a marginalização de determinados grupos ao desacreditar oportunidades imprescindíveis como frequentar uma escola (SOARES, 2017, p. 24). Não apenas o não oferecimento, como também as oportunidades desiguais proporcionadas pelas instituições escolares passam a ser também uma das preocupações constantes do novo conceito de Letramento quando adquire um foco mais crítico.

No intuito de desfazer algumas incongruências produzidas diante da prática pedagógica e procurando esclarecer dúvidas em torno do conceito Letramento em detrimento do de alfabetização, Kleiman (2005) publicou o livro “Preciso “ensinar” o Letramento: Não basta ensinar ler e escrever?”. Na introdução do livro, a autora deixa claro que basta sim ensinar a ler e escrever, pois quando se ensina o aprendiz, ele já “está conhecendo as práticas de letramento na sociedade”, ou seja, “está em processo de letramento” (KLEIMAN, 2005, p. 5).

Ao reafirmar essa complementariedade do Letramento junto ao processo de alfabetização, Kleiman assevera que o conceito de Letramento surgiu para se referir aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar, uma vez que a escrita faz parte “da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, 2005, p. 5). A autora ainda enfatiza em seu livro que Letramento não é um método, não é alfabetização (entretanto estão associados) e igualmente “Letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer)” (KLEIMAN, 2005, p. 16).

Street (1984) apresentou dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro se baseia nos aspectos técnicos da leitura e escrita como um processo independente dos contextos sociais (STREET, 2014, p. 172) que de certa forma anula a vida social do sujeito. Como exemplo de modelo autônomo de Letramento pode se citar as avaliações que possuem tacitamente propriedade homogeneizadora, visto que desconsideram as características dos contextos sociais

e de seus indivíduos no ato de avaliar; é como se todos devessem adquirir o mesmo conhecimento independente de quaisquer circunstâncias. O segundo modelo já passa a reconhecer as influências que ocorrem nas práticas letradas devido às estruturas culturais e às relações de poder que atuam em determinada sociedade (STREET, 2014, p. 172). Assim, percebe-se que além dos fatores individuais, os aspectos socioeconômicos e culturais também resultam em aprendizagens de leitura e escrita diferenciadas.

A esse respeito, Street afirmara que o alfabetismo/Letramento apresenta “significados políticos e ideológicos” e especialmente por esse motivo “não pode ser visto separadamente desses significados nem considerado um fenômeno autônomo” (STREET, 1984, *apud* SOARES, 2011a, p. 35). Portanto, diante do modelo de Letramento autônomo, Street levanta a bandeira em defesa do modelo ideológico que “não nega a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita”, mas que assume os aspectos de letramento como “encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172).

Nos estudos sobre Letramento, é interessante ainda trazer a distinção de “Eventos de Letramentos” e “Práticas de Letramento”. Heath (1982 *apud* STREET, 2014, p. 173) definiu “eventos de letramento” como qualquer momento em que algo é escrito e resulta na interação e interpretação dos participantes, enquanto que “práticas de letramento”, segundo Street (1984), é um conceito mais amplo que incorpora também os eventos de Letramentos (STREET, 2014, p. 173-174). Ou seja, enquanto os “eventos” são quaisquer situações de escrita que geram relações entre as pessoas envolvidas, as “práticas de Letramento” englobam também os comportamentos dos participantes neste evento que podem sofrer influências sociais e/ou culturais.

No Brasil, os estudos de Street a respeito de Letramento têm contribuído há mais de três décadas com as reflexões e o desenvolvimento de inúmeras pesquisas brasileiras realizadas por estudiosos da área como Tfouni (1995), Soares (1995, 1996, 2004, 2011), Kleiman (2005) e Rojo (2005, 2009, 2013).



Vale, ainda, salientar que os trabalhos do educador Paulo Freire, especialmente os publicados nos anos de 1970, muito influenciaram o início dos estudos acerca do letramento, especialmente o Letramento Crítico, sendo citado nos principais textos de pesquisadores dessa temática, tais como Street (1984, 2014), Gee (2000, 2008), McLaren e Bartlett (apud BALTAR; BEZERRA, 2014, p. 142).

1.2 LETRAMENTO E ESCOLARIZAÇÃO

Os sentidos do Letramento na escola passam necessariamente pela discussão de pesquisadores comprometidos com o repensar as práticas de leitura e escrita, de compreensão auditiva e expressão oral e o seu desenvolvimento na sala de aula. Soares, já na década de 1990 (1991, p.19), relativizava a ideia da leitura assumir valor positivo absoluto em uma cultura grafocêntrica, ao dizer que esse valor não é igual para todas as camadas da sociedade uma vez que estão em jogo as condições sociais do acesso à leitura e da sua produção.

Tal questionamento vem comungar com o pensamento de Marchuschi (1991, p.38), segundo o qual ler e escrever são práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas e que, portanto, os índices de alfabetização poderiam “ser vistos como indicadores da saúde de uma sociedade e um barômetro do clima social” (COOK-GUMPERZ, apud Marchuschi, 1991, 39).

De uma perspectiva psicolinguística, Kato (1991, p. 32) pontua o componente biológico na aquisição da leitura, ao afirmar que há estágios de maturação da criança no desenvolvimento da capacidade de ler e escrever e à escola caberia respeitar tais estágios. A autora prossegue dizendo que, ao contrário, “a escola espera do aprendiz não um desenvolvimento gradativo, mas um comportamento letrado desde o início de seu processo de Letramento” (KATO, 1991, p. 32). No Brasil, esta autora foi a primeira a usar o termo Letramento.

Nos anos de 2000 até os dias de hoje, a proposta de Letramento tem sido refinada e chega à escola amparada por perspectivas sociais, linguísticas e cognitivas, e principalmente, por uma visão sociointeracionista que tem ampliado o significado do ler, escrever, ouvir, falar na escola.



O desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre os atos de ler e escrever, em especial, ao longo de pelo menos seis décadas, foi apontando e revelando várias outras capacidades nesse processo: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidades lógicas, de interação social, entre outras (ROJO, 2009, p. 76). A leitura e a escrita passaram de ato de decodificação para ato de cognição, de compreensão, que engloba conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos (ROJO, 2009, p. 77); deixando de ser somente fonemas e grafemas para ganhar um significado efetivo para o aprendiz.

No que diz respeito aos documentos legisladores que tem como objetivo apresentar propostas para serem desenvolvidas no contexto escolar, as OCEM, por exemplo, trazem orientações voltadas para a prática de leitura e escrita. Essas orientações sugerem o trabalho com conteúdos temáticos e textos de variados gêneros em contexto de interação. Tendo como base as noções de interação e linguagem, as práticas de leitura e escrita são consideradas a partir da ideia de Bakhtin de que:

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se de seu poder vital e torna-se realidade. (BAKHTIN, 1995, p. 154).

A partir desse caráter interativo da linguagem, as OCEM propõem que o ensino/aprendizagem de línguas seja trabalhado dentro de contextos específicos voltados a situações reais, envolvendo aspectos linguísticos, históricos, culturais, políticos, ideológicos e sociais. Redefine, dessa forma, o objetivo da escola em ensinar um idioma que se traduz primeiramente em permitir seu efetivo acesso, bem como contribuir para a formação de cidadãos, de indivíduos conscientes e conhecedores de outras realidades, que enxerguem que cada povo é interpelado por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução.

Nessa perspectiva, o projeto de Letramento proposto por este documento associa-se a uma proposta de inclusão digital e social. Por inclusão digital, as



OCEM indicam a utilização de mídias e suportes diversificados uma vez que vivemos nessa era tecnológica em que os textos impressos no papel deixaram de ser a principal fonte de formação e informação e ganharam um novo espaço: a tela dos aparelhos eletrônicos em que textos de variados gêneros circulam em blogs, vídeo aulas, músicas, redes sociais, entre outros. No tocante à inclusão social, reforça o desenvolvimento do senso de cidadania no trabalho com a linguagem em língua materna e estrangeira, desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever e explicar. O enfoque da escrita como letramento e das habilidades que ela abrange deixa claro que até em uma mesma cultura e em uma mesma língua as práticas de linguagem diferem, pois as formas de cada língua variam de acordo com os usuários e o contexto em que elas são usadas (tais como idade, sexo, religião, região de origem, profissão, classe social).

É dessa perspectiva de Letramento que as OCEM procuram compreender os novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem, em diversas situações, conhecidas agora como “letramento visual”, “letramento digital” etc., dando, assim, origem ao conceito de multiletramentos. Não se pode mais normatizar a cultura como um sistema homogêneo e fixo.

As OCEM postulam uma nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura que promove os conceitos de “Letramento” e de “comunidades de prática”, ao mesmo tempo em que prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática. Abrir a sala de aula para isso pode significar transformar o caráter excludente da escola, pois serão formados cidadãos capazes de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar o mundo à sua volta.

2 DISCURSO E LETRAMENTO

Ao fazer uma diferença entre discurso e língua⁴, Foucault (2002, p. 135) considera o discurso enquanto um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem em uma mesma formação discursiva. Formação discursiva é definida pelo autor como:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2002, p. 136).

Para Foucault, uma formação discursiva se define pela regularidade dos enunciados e essas regularidades dizem respeito “ao conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência” (FOUCAULT, 2002, p. 135). Dessa forma, as relações discursivas caracterizam não a língua que o discurso utiliza e muito menos as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática. Analisar uma formação discursiva, considerada aqui como prática discursiva, consiste em analisar as regularidades que a constituem e instituem.

A essa noção de prática discursiva (formação discursiva) é pertinente fazer uma associação à noção de “condições históricas e discursivas nas quais se constituem os sistemas de saber” (BRANDÃO, 1995, p. 38). Isto é, relacionamos prática discursiva com a noção de condições de produção que se referem ao imaginário discursivo que habita o sujeito e condiciona, num momento sócio-histórico determinado, o seu dizer.

Essa pesquisa assume, assim, a noção de prática discursiva, entendida aqui como a realização de uma formação discursiva, associada à de condições de produção. Tal noção nos possibilita delimitar o discurso dos documentos legisladores, para observar de que forma ele circula nos materiais didáticos

⁴ Enquanto a língua se refere a um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenho, o discurso constitui-se em um sistema de possibilidades que torna possível um campo de conhecimento (FOUCAULT, 2002: 52-53).

pedagógicos fixando-lhe os limites em um dado campo de saber e definindo a sua positividade, isto é, o que pode ser considerado verdadeiro para o ensino de línguas estrangeiras.

Segundo Foucault (2002, p. 207), “toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. Uma prática discursiva não se apresenta como neutra, mas veicula um saber-poder reconhecido pela sociedade. Nesta pesquisa, associamos esse saber-poder do discurso das OCEM ao discurso pedagógico autorizado. Pedagógico porque veicula saberes que devem, dentre outros fatores, embasar o ensino e a aprendizagem de línguas⁵; e autorizado, porque, ao estabelecer normas e regras para o funcionamento desse processo de ensino e de aprendizagem, legitima saberes, isto é, autoriza alguns sentidos e silencia outros.

Por saber-poder entende-se a relação do poder com a produção do conhecimento. Foucault (1979) não trata o poder como algo pertencente somente a alguns, mas como algo que se exerce e que circula. Nesse sentido, ele considera o poder como “uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 1979, p. 8).

É porque o poder é produtivo que os saberes circulam e produzem infinitamente muitos outros. Assim como o poder, o nexos saber-poder também produz saberes que se constituem em regime de verdade que se define por um “conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 13). Dito de outro modo, esse regime de verdade consiste nos discursos, por exemplo, que os documentos legisladores para o ELE acolhem e fazem funcionar como verdadeiros. E nesse sentido que se entende o discurso autorizado neste trabalho.

Essas ideias de saber-poder e de regime de verdade regulam o discurso das OCEM que fazem circular e produzir os saberes da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, por exemplo, no PNLD que define a qualificação que devem possuir os materiais didáticos pedagógicos. O livro didático de língua espanhola, por

5 - E todos os condicionantes desse processo quais sejam: a formação do professor de LE, o currículo e planejamento da disciplina, a interação na sala de aula, o material didático pedagógico.

sua vez, a partir dessa noção de regime de verdade em que a produção e circulação do conhecimento é calcada no nexó saber-poder, será discutido enquanto um dispositivo de produção de verdade sobre o ensino de língua estrangeira e de profissionalização do professor de língua estrangeira. Por dispositivo, Foucault entende como:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p.138).

Em um primeiro momento, portanto, enfocamos o discurso autorizado do ensino e aprendizagem de língua espanhola a partir das OCEM amparadas na noção de que:

A produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2012, p. 8-9).

Na sequência procedemos a uma análise do livro didático *Cercanía Joven* (2016) observando sua função estratégica, isto é, como um dispositivo de circulação e redistribuição desse discurso.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta análise objetiva investigar os sentidos do Letramento em documentos legisladores para o ELE e alguns materiais didáticos pedagógicos e obedecerá à seguinte organização: na primeira fase, investigaremos como as OCEM se constituem enquanto uma prática discursiva autorizada do ensino de LEM-Espanhol a partir da análise de questões veiculadas pelo documento. Em seguida, analisaremos em que medida o livro didático de Língua Espanhola *Cercanía Joven* (2016) incorpora as práticas discursivas autorizadas pelas OCEM.

3.1 AS OCEM

As OCEM, enquanto documento da legislação educacional, surgem como suplemento aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o EM no tocante aos modos de operacionalização de princípios norteadores constantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Na sua introdução, ao pontuar o descompasso entre o ensino de línguas estrangeiras em escola regular e em cursos de idiomas, o documento apresenta os seguintes objetivos para a disciplina de Línguas Estrangeiras na escola:

1. retomar a reflexão sobre a função educacional do Ensino de LE no Ensino Médio e ressaltar a importância dessa;
2. reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de LE;
3. discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de LE;
4. introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto) para subsidiar a prática do ensino de LE.
5. as habilidades a serem desenvolvidas em LE no Ensino Médio são: leitura, prática escrita e comunicação oral contextualizadas. (BRASIL, 2006, p. 87)

Observamos que ao destacar, como primeiro objetivo, o aspecto educacional do ELE e sua contribuição para a formação de indivíduos, o documento reforça o sentido de que aprender uma língua estrangeira não tem um valor pragmático e utilitário, mas valor formativo. Desse modo, os sentidos atribuídos ao ELE veiculado pelas OCEM se assentam em um projeto de Letramento cujas práticas de linguagem são contextualizadas e significativas porque foram embasadas em princípios como cidadania, inclusão, reflexividade, etc.

As OCEM iniciam seu texto destacando a importância da cidadania no processo de aprender uma língua estrangeira. A recorrência do termo “cidadão” e seus derivados (cidadania, cidadã) no documento instauram um sentido de que quem está no processo de aprender uma LE não é somente um aluno, um aprendiz, mas um cidadão que tem o direito de participar e fazer escolhas nesse processo. Tal sentido pode ser inferido a partir desse exceto:



que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91).

Na perspectiva do Letramento, as práticas de linguagem são orientadas por esses saberes que envolvem as questões de cidadania e ampliam o horizonte das atividades de leitura, escrita, audição e conversação, refletindo uma nova prática escolar e sinalizando uma concepção de educação transformadora. Por esse viés, o documento maximiza a participação do aluno que assume a posição de sujeito atuante, proativo, visionário e protagonista de sua própria aprendizagem, ou seja, um produtor de sentidos voltado para o entendimento e a resolução de questões sociais.

Ao valor formativo atribuído ao ensino de uma língua estrangeira e à consideração do aluno como cidadão, somam-se os sentidos de inclusão e de diversidade veiculados pelo documento. Esta inclusão agrega-se ao projeto de Letramento para o ELE através da relativização de conteúdos globalizantes e valorização dos conhecimentos locais. Esses sentidos veiculam como um saber-poder, como uma vontade-verdade a nortear o ELE. Podemos perceber no excerto abaixo a disseminação desse saber-poder enquanto um discurso autorizado em que as OCEM afirmam que o objetivo da LEM-Espanhol consiste na:

colaboração na construção da identidade do aluno, sempre buscando valorizar o que é local e global, esse objetivo pode ser alcançado expondo os aprendizes — à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade” (BRASIL, 2006, p. 129).

Observamos também o discurso da diversidade no sentido de valorizar não somente os conflitos entre diferentes culturas, mas os conflitos internos do aprendiz, e os conflitos advindos da própria heterogeneidade da linguagem. Nesse sentido, por não promover o abafamento desses conflitos em nome de uma homogeneização própria de um ensino tradicional, podemos depreender desse excerto que as OCEM corroboram com as propostas de Letramento Crítico, deixando de lado o ensino

superficial da LE, oferecendo um ensino de máxima qualidade e com um menor índice de reducionismo (BRASIL, 2006, p. 128).

A heterogeneidade apresenta-se também como um princípio norteador para o ELE no sentido de permitir ao aluno compreender que “pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes” (BRASIL, 2006, p. 92), produzindo assim variações em seus discursos. Essa compreensão do caráter constitutivamente heterogêneo da linguagem configura-se como um saber-poder fundamental para compreender a diversidade contextual, social, cultural, histórica da qual esse aprendiz faz parte.

Avançando na proposta de letramento para o ELE, as OCEM afirmam que para subsidiar uma prática docente contextualizada e significativa para os alunos, “os temas transversais podem ser de grande valia” (BRASIL, 2006, p. 92), bem como “as atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como Letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino” (BRASIL, 2006, p. 92).

Dessa forma, o documento atribui à interdisciplinaridade a função de aprofundar o sentido formativo do ensino de língua estrangeira e seu caráter convergente na construção do conhecimento e na formação do cidadão ao afirmar que o ensino da LEM-Espanhol:

não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão (BRASIL, 2006, p. 131).

A interdisciplinaridade surge como uma proposta de integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente, promovendo a expansão da compreensão de mundo e buscando não apenas atingir sentidos isolados (originais), mais que isso, busca-se promover a criticidade do aluno, “levando-o para a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos (no caso, alunos, professores, pais, familiares), sendo a questão da diversidade um dos componentes dessa complexidade” (BRASIL, 2006, p. 94).

Outro ponto importante a ser destacado nesse documento com relação às práticas de linguagem é a atenção dada ao conhecimento prévio do aprendiz, pois traz uma nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, promove os conceitos de “Letramento” e de “comunidades de prática”, também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática, valorizando as diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Tudo isso visando à inclusão e a formação de cidadãos com consciência social, criatividade, mente aberta, preparados para agir em situações novas, imprevisíveis e incertas, capazes de transformar o meio onde vivem e serem autores de sua própria história. Estimula-se um ensino que se preocupe com “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (BRASIL, 2006, p.90).

No decorrer de todo o documento, as OCEM colocam em cena um saber-poder para o processo de aprendizagem de línguas veiculado por um discurso protagonista que reforça a autonomia do aprendiz enquanto cidadão, participativo e detentor de uma identidade que não é apagada no processo de aprender um novo idioma. Nesse sentido, os discursos da inclusão, da diversidade e da heterogeneidade irrompem também para validar, respectivamente, o estreitamento da relação local/global nos conteúdos de ensino e na construção de conhecimento, visando ampliar o conhecimento de mundo, a valorização das diferentes línguas e culturas dos povos e o desenvolvimento de um projeto de Letramentos ligados à interdisciplinaridade e à heterogeneidade da linguagem. São esses sentidos atribuídos pelas OCEM que norteiam todo o documento e se configuram com um saber-poder para o ELE.

No que diz respeito ao material didático, tema relevante para este trabalho, as OCEM trazem um subcapítulo intitulado “Sobre os materiais didáticos”, onde inicialmente os define como:

um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os



materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros (BRASIL, 2006, p. 154).

O documento destaca ainda, que “o LD é um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe” (BRASIL, 2006, p. 154), porém, mesmo não sendo objetivo deste trabalho discorrer sobre a precariedade das escolas públicas, não podemos deixar de mencionar que, na maioria delas, o LD é o único material disponível.

Sobre a adoção dos materiais didáticos, as OCEM destacam que é preciso considerar em que medida eles contemplam a realidade nacional, regional e local. Esta perspectiva inclusiva defendida também em outros pontos desse documento reforça “a busca do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial da LEM- Espanhol, na formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global” (BRASIL, 2006, p. 129).

Dessa perspectiva, as OCEM atribuem ao livro didático a condição de mediação e não de objeto (ORLANDI, 1987) ao sugerir que “[...] ele seja considerado meio para se chegar a algo que o excede, que vai muito além dele” (BRASIL, 2006, p. 155). A preocupação aqui é que o LD como um fim em si mesmo não cause um processo de apagamento e nem coloque em risco os princípios de cidadania, de inclusão e de diversidade sustentados no documento das OCEM.

3.2 O PNLD

Desenvolvido pelo governo federal brasileiro, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) atende a escolas públicas de educação básica. Seu objetivo é disponibilizar livros e materiais didáticos de qualidade de forma gratuita para as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são os órgãos responsáveis pela realização do PNLD. São eles que avaliam, compram e distribuem as obras didáticas às escolas públicas.

Todo o processo começa, de fato, com a publicação de um edital, que especifica os elementos que devem estar presentes nos materiais didáticos e define



todo o processo do programa. Seguindo o prazo estabelecido no edital, as editoras interessadas inscrevem suas obras no PNLD.

Como o PNLD objetiva garantir o padrão de qualidade do material, as obras inscritas passam por uma avaliação. Nessa etapa, os especialistas encarregados em analisar os materiais elaboram resenhas dos livros aprovados, que são disponibilizadas no formato de guia para as escolas. Esses guias orientam a escolha do livro e podem ser consultados nos portais on-line do MEC.

Diferentemente do PNLD-Espanhol de 2018, o edital de convocação para o processo de inscrição para o PNLD de 2021 não inclui os materiais de LEM-Espanhol no processo de aquisição e distribuição de obras didáticas para o ensino público nacional, contrariando a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deixando claro que os currículos do Ensino Médio poderão ofertar em caráter optativo a Língua Espanhola.

Para o nosso trabalho, analisamos o Guia PNLD- Espanhol do ano de 2018, por ser o mais recente, buscando entender de que forma o discurso apresentado nas OCEM sobre o ensino-aprendizagem da LEM-Espanhol se materializa enquanto prática discursiva no Guia PNLD-Espanhol/2018 e, posteriormente, no LD.

Fundamentado nos documentos oficiais, dentre eles as OCEM, o Guia PNLD-Espanhol/2018, busca, a partir desses documentos, que o ensino da LEM-Espanhol:

seja visto como o espaço em que ocorra, por meio do trabalho com textos e atividades integradas, propostas de reflexão crítica a serem desenvolvidas a partir de temas de relevância social, histórica, política e cultural. Tal postura reflexiva também se torna indispensável, o que implica o tratamento de questões, inclusive as mais sensíveis, que estimulem a conscientização do (a) jovem brasileiro (a) com vistas ao pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2017, p. 11).

Essa aproximação do ensino com as práticas sociais nos remete aos estudos dos letramentos. Percebemos uma chamada para as práticas significativas de ensino, no intuito de abandonar antigas práticas, que se tornaram obsoletas para os dias atuais.

O documento segue dando destaque à valorização da criticidade do aluno, reivindicando às obras, ações sobre questões da mulher, das representações de

gênero, das culturas afro e indígena e do respeito e valorização da diversidade, itens essenciais para a formação de cidadãos atuantes na sociedade como um todo. O documento destaca que “ao tomar conhecimento de maneiras de viver e de valores por vezes estranhos aos seus, o estudante aguça a percepção do que seja o outro e, com isso, pode fazer com que as visões de si mesmo e de sua realidade mais próxima se tornem cada vez mais nítidas” (BRASIL, 2017, p. 12-13).

Outro tema destacado no Guia PNLD-Espanhol/2018 é a diversidade. De acordo com o documento, o LD:

visa favorecer o contato com variedades do idioma estrangeiro que reflitam a diversidade das comunidades de fala de tais línguas, suas variedades ditas não padrão, e que vão além das formas de expressão convencionalmente privilegiadas no contexto do ensino de LEM (BRASIL, 2017, p. 13).

Procurando sempre meios para que os alunos participem democraticamente nos diferentes domínios discursivos.

A interdisciplinaridade presente nas OCEM também aparece no Guia PNLD-Espanhol/2018, como uma forma de integrar as várias áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, objetivando o trabalho com os temas transversais, presentes em diversos textos de diferentes gêneros, sempre buscando instigar a reflexão crítica e promover a formação da cidadania.

Diante dessas breves considerações sobre o PNLD, observamos ecos da proposta de letramento para o ELE do documento das OCEM cujo discurso protagonista permite que o próprio aluno de língua atribua novos sentidos ao que está sendo estudado. Assim, o objetivo é que “o aluno não seja um mero reproduzidor da palavra alheia, mas antes situe-se como um indivíduo que tem algo a dizer” (BRASIL, 2006, p. 152) e que exerça plenamente sua cidadania.

E é a partir desse saber-poder, que circula enquanto uma verdade, que o PNLD apresenta os princípios e critérios de avaliação do LD de LEM. Dentre esses objetivos, consta o de dar centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos. Mais uma vez, temos a oportunidade de perceber a circulação de um discurso autorizado ligado às teorias



do letramento propostas pelas OCEM. Discursos estes que vão ganhando materialidade, que se repetem e que circulam, configurando-se, assim, como uma prática discursiva.

Por estar inscrito nesse discurso autorizado, o Guia PNLD-Espanhol/2018 é autorizado a apresentar as coleções que foram aprovadas no processo avaliativo. Das dez coleções inscritas, sete foram excluídas por não atenderem a critérios gerais do edital do PNLD e/ou critérios específicos do componente curricular LEM. Dentre as três coleções aprovadas, uma delas inclui a obra *Cercanía Joven*, de ensino de língua estrangeira – Espanhol, a qual discutiremos mais adiante.

O Guia PNLD- Espanhol/2018 traz ainda uma resenha das coleções aprovadas, no intuito de colaborar com o professor no momento da escolha do LD. Sobre a coleção *Cercanía Joven*, o documento diz que:

a coleção apresenta uma abordagem sociointeracionista que privilegia o ensino da língua espanhola em uso. Apresenta como base teórica o conceito de letramento crítico, as noções de interculturalidade, interdisciplinaridade, variação linguística e o trabalho integrado das quatro habilidades (BRASIL, 2017, p. 33).

Observa-se então que tanto as OCEM quanto o Guia PNLD- Espanhol/2018 estão em comum acordo quanto a uma abordagem que privilegie as práticas sociais, preparando o aluno para atuar criticamente na sociedade da qual faz parte. Sendo assim, esses documentos buscam no LD um suporte que possa colaborar para que tais práticas sejam concretizadas de fato em sala de aula.

Dessa forma, faz-se necessário uma análise do LD em questão, a fim de averiguar em que medida ele incorpora as práticas discursivas autorizadas pelas OCEM e pelo Guia PNLD- Espanhol/2018. Pretendemos com essa análise problematizar esses documentos enquanto um discurso pedagógico autorizado, buscando os efeitos de sentido desse discurso no LD para o ensino da LEM-Espanhol.

3.3 LETRAMENTO E LIVRO DIDÁTICO



O Livro Didático, objeto desta análise, faz parte da coleção *Cercanía Joven* (2016) e possui 3 volumes, sendo um para cada ano do Ensino Médio. Todos os volumes acompanham um CD com atividades de compreensão auditiva. Cada volume possui 3 unidades com 2 capítulos cada uma, totalizando 6 capítulos por volume. Por sua vez, cada capítulo abarca as habilidades de audição, fala, leitura e escrita. Cada unidade se estrutura e se organiza da seguinte maneira:

1. *En esta unidad*: apresenta o resumo do que os alunos irão estudar na unidade;
2. *Transversalidad*: apresenta os conteúdos transversais que serão desenvolvidos na unidade, tais como: pluralidade cultural, meio ambiente, consumo, saúde, etc.;
3. *Interdisciplinaridad*: identifica as disciplinas que se conectam com a Língua Espanhola na unidade: Matemática, Geografia, História, Literatura, Biologia, Artes, etc.;
4. *Para empezar*: apresenta o tema desenvolvido na unidade a partir da observação e leitura de textos verbais, não verbais e multimodais: mapas, fotografias, tirinhas, pintura, cenas de filme, entre outros.
5. *Lectura*: esta seção se organiza em quatro etapas:
 1. *Almacén de ideas*: apresenta atividades que preparam o aluno para a leitura, propondo questões que ativem seu conhecimento de mundo e prévio sobre o tema e sobre o gênero em foco;
 2. *Red(con)textual*: informa qual é a função da leitura na hora de começar a entrar em contato com o texto;
 3. *Tejiendo la comprensión*: explora o texto a partir do tema, propondo perguntas que levam o aprendiz a adquirir variadas habilidades de leitura: compreensão global do texto, localização de informação explícita, produção de inferência, expressão de opinião, comparação de informações etc.;

4. *Después de leer*: propõe perguntas que vão além do texto, por exemplo, de opinião sobre a temática e de intertextualidade, de modo a refletir criticamente sobre o que foi lido.
6. *Escritura*: esta seção se organiza em quatro etapas:
 1. *Conociendo el género*: explora os conhecimentos de mundo dos alunos sobre as principais características do modelo do gênero que será trabalhado;
 2. *Planeando las ideas*: orienta o aluno sobre a temática do texto que ele escreverá;
 3. *Taller de escritura*: apresenta novos textos a partir de enunciados que definem o gênero e o tema já trabalhados;
 4. *Revisión y reescritura*: propõe atividades de vocabulário em contexto e da gramática em uso, além de outras propostas de exercícios que orientam os alunos a observarem determinados aspectos da primeira versão do texto para depois reescrevê-lo.
7. *Escucha*: esta seção se organiza em quatro etapas:
 1. *¿Qué voy a escuchar?*: propõe perguntas que levam o aluno a ativar seus conhecimentos de mundo sobre o assunto do áudio e sobre o gênero oral;
 2. *Escuchando la diversidad de voces*: propõe diversas atividades com textos orais que apresentam as variedades de pronúncia do mundo hispânico.
 3. *Comprendiendo la voz del otro*: propõe perguntas de compreensão do texto oral e da opinião do aluno, para que ele reflita sobre o que foi discutido anteriormente;
 4. *Oído perspicaz: El español suena de manera diferentes*: focaliza a pronúncia de determinadas letras do alfabeto espanhol, fazendo uma análise contrastiva com a língua portuguesa. Além disso, trabalha algumas variedades fonéticas.
8. *Habla*: esta seção se organiza em três etapas:
 1. *Lluvia de ideas*: organiza as ideias a partir de atividades relacionadas com a temática a ser desenvolvida durante a seção, muitas vezes a partir de textos verbais e não verbais;



2. *Rueda viva: comunicándose:* propõe atividades diversas para que o aluno faça uso de estratégias verbais e não verbais em sua comunicação;
3. *¡A concluir!:* avalia, de várias maneiras, o que foi trabalhado entre todos. É uma maneira de compartilhar o que cada dupla, trio ou grupo produziu oralmente.

Além dessas seções, ao final de cada unidade, o livro apresenta ainda as seguintes:

1. *Culturas em diálogo: aquí y Allá, todos en el mundo:* apresenta artistas, escritores e suas obras, além dos costumes e dos hábitos dos países hispânicos.
2. *¿Lo sé todo? (Autoevaluación):* apresenta uma tabela de autoavaliação sobre os conteúdos estudados em cada unidade.
3. *¡Para ampliar! Ver, leer, oír y navegar:* sugere materiais extras que tanto o aluno quanto o professor podem usar em cada unidade para ampliar o conhecimento;
4. *Profesiones en acción:* trabalha exclusivamente com a temática das profissões e do mundo do trabalho.
5. *Proyecto:* propõe leituras de textos literários de autores clássicos e contemporâneos da literatura hispano-americana e espanhola, com o intuito de produzir, ao final do projeto, folhetos turísticos, antologias, saraus, odes e outros trabalhos interdisciplinares.

Ao final do livro encontram-se ainda duas seções que não poderiam deixar de ser mencionadas pela importância que apresentam, em termos de conteúdo e informação:

6. *La lectura en el ENEM y en las selectividades:* apresenta exames de acesso a universidade, com questões de múltipla escolha.



7. *Chuleta lingüística: ¡no te van a pillar 6!*: expõe tabelas de conteúdos gramaticais com regras de forma e uso.

Notamos, pelas seções e suas respectivas descrições, que se trata de uma obra bem completa que procura contemplar as quatro habilidades a serem trabalhadas em uma aula de LE: ouvir, falar, ler e escutar, buscando um ensino contextualizado e interativo, que valoriza o conhecimento prévio do aluno, instigando-o a conhecer o mundo plurilingüístico e multicultural em que vivemos, o que vai ao encontro das práticas de (multi) letramentos propostas nas OCEM.

O livro conta ainda com um Manual do Professor (MP), que está dividido em três partes. A primeira parte consiste na apresentação da obra em si, onde, inicialmente, há um breve histórico da Língua Espanhola no Brasil, passando pelos métodos e abordagens da LEM, explicitando também os fundamentos teórico-metodológicos e finalizando com as justificativas das seções de cada capítulo na proposta de um plano de ensino.

Nessa parte, as autoras defendem que “o processo educativo deve levar à formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de compreender a realidade em que estão inseridos, saber desenvolver ideias e posicionar-se frente aos desafios de um mundo em constantes mudanças” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 183 – tradução nossa), o que corrobora com os ideais das OCEM quando destacam que “a função maior de uma Língua Estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão” (BRASIL, 2006, p. 146).

Ainda com relação à primeira parte do Manual do Professor, as autoras defendem o ELE através dos conceitos de letramento e criticidade, destacando que “o letramento crítico não significa somente decodificar algo que se lê ou codificar algo para que os outros leiam. Existe uma dimensão sociodiscursiva associada a esses atos” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 185-tradução nossa). Dessa forma, observa-se que o LD *Cercanía Joven*, busca promover criticamente a autonomia, o que se articula com as premissas dos letramentos.

6 Todas as seções apresentadas estão em COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 199-202- tradução nossa.



A segunda parte do Manual do Professor explicita o desenvolvimento das unidades, dá aos professores indicações sobre as atividades do LD, ampliando algumas e sugerindo sites com outras leituras, que podem contribuir para melhorar o desenvolvimento das atividades.

Na terceira parte do MP encontram-se as respostas das atividades propostas no LD e as transcrições do CD de áudio. Especificamente nessa unidade, consta apenas uma transcrição, as demais encontram-se em forma de exercícios, no decorrer do LD.

Essas breves considerações sobre o Manual do Professor inscrevem o LD *Cercanía Joven* na ordem do discurso das OCEM e por isso é um dos livros selecionados pelo PNLD. Tal fato reforça a ideia de que o discurso se propaga a partir de regularidades enunciativas que vão adquirindo o *status* de um saber-poder de um campo de conhecimento, no nosso estudo, o ELE, em especial a Língua Espanhola.

Pela brevidade desse artigo e considerando o tamanho da obra, optamos por analisar uma atividade de compreensão de texto do primeiro capítulo do volume 1.

A unidade 1, o capítulo onde consta o texto a ser analisado, intitula-se: "*Cultura latina: ¡hacia la diversidad!*". Nessa unidade são abordadas as habilidades de compreensão auditiva e de escrita. A este trabalho interessa verificar os sentidos do letramento presentes na atividade de audição apresentada a partir da letra de uma música com várias questões de compreensão textual.

O capítulo 1 (*Cultura latina: ¡hacia la diversidad!*) oferece aos alunos um contato inicial com a cultura latina e sua diversidade. O foco inicial é a habilidade de audição, com base no gênero textual letra de música, em que, primeiramente, os alunos terão que escutar a música, completando a letra com o nome de alguns países que estão faltando, como podemos observar na imagem:

Imagem 1- Música: 300 kilos

2. Escucha la canción y escribe en tu cuaderno los países que se nombran.
 3. Escucha la canción una vez más y en tu cuaderno sustituye [] por los nombres de los países que faltan.

300 KILOS

Esto es una canción que va dedicada a todos los países que entran dentro del área de lo que se ha dado en llamar la cultura latina...
 Países como [] , [] , [] , [] , [] , []
 300 kilos de pueblos latinos
 todos pueblos hermanos,
 todos suramericanos
 Recordamos a [] , Portugal, Brasil, [] , [] , México, Distrito Federal, [] , []
 300 kilos de pueblos latinos
 todos pueblos hermanos,
 todos suramericanos.

También queremos recordar a [] , [] , [] , Quito, a todos los centros latinos de Nueva York, al centro venezolano de Estocolmo, al centro gallego de Buenos Aires...
 300 kilos de pueblos latinos
 todos pueblos hermanos,
 todos suramericanos
 300 kilos de pueblos latinos
 todos pueblos hermanos,
 todos pueblos latinos.

Disponble en: http://www.coveralia.com/letra/los-coyotes-300-kilos-la-edad-de-oro-del-pop-espanol.php. Acceso el 3 de noviembre de 2015

La Mano, de Oscar Niemeyer. Concreto. Altura: 7 m. Monumento de América Latina. São Paulo, 1988.

(COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 13)

A música trabalhada é a *300 kilos*, da banda espanhola *Los Coyotes*. A canção aborda questões de identidade latina e sul-americana, de irmandade dos povos e de imigração e mistura cultural. A letra parece dar bastante espaço para o desenvolvimento de uma leitura crítica por parte dos estudantes. Vale mencionar que, na pré-leitura, o LD traz informações importantes sobre a banda que compôs a música. Trata-se de uma banda espanhola cujo nome remete a “um animal típico da América, além de fazer referência às pessoas que atravessam na fronteira México-

EUA, os imigrantes ilegais” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 12-tradução nossa). A atividade inicial propõe um trabalho puramente linguístico cognitivo, pois ao aluno é solicitado o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva, de decodificação e escrita do que compreendeu. Nas demais atividades, os objetivos estão voltados para a posição do aluno quanto à compreensão da letra da música em uma perspectiva mais ampla.

Imagem 2 - Questões para análise

COMPRENDIENDO LA VOZ DEL OTRO

- La canción se titula "300 kilos". Tras escuchar el audio, responde: ¿qué significa la palabra kilos en el contexto de la canción?
- ¿Qué significa llamar latino a un país?
- ¿Por qué se incluye a Brasil y Portugal en la canción?
- Guatemala, Honduras, Cuba, Portugal, El Salvador, México, Nicaragua, Puerto Rico, Ecuador, entre otros lugares citados en la canción, no se ubican geográficamente en América del Sur. Sin embargo, el yo lírico los incluye en ese grupo en los siguientes versos:

"300 kilos de pueblos latinos/ todos pueblos hermanos,/ todos suramericanos"

 ¿Te parece que es un uso ingenuo y/o equivocado del término?
 ¿Tendría el yo poético alguna intención al utilizar la expresión "todos suramericanos" en el estribillo?
- En la canción se especifican algunos centros latinos,
 - ¿Cuáles? ¿Qué papel cumplen estos centros en la canción?
 - ¿Qué palabra define el acto de salir de su país para irse a vivir a otro?
- El grupo Los Coyotes inicia su carrera en la época de la llamada Movida Madrileña, cuando terminó el período franquista en España. Ese movimiento tuvo varios ámbitos de expresión artística, como la música, la pintura, la fotografía y el cine. Una de las características del rock propuesto por ese grupo musical es la incorporación de ritmos latinos a sus canciones. Pensando en ese contexto histórico cultural, ¿por qué un grupo español incluía ritmos latinos a su producción musical y hacía letras que hablaban de lo latino? Contesta en tu cuaderno.
 - Marcar la necesidad de afirmar el nacionalismo español.
 - Defender la unión entre los pueblos de culturas latinas.
 - Menospreciar Europa respecto a América del Sur.
 - Criticar las políticas que facilitan la inmigración.
- En la letra de la canción, aparece el verbo recordar en dos versos:

"Recordámos a Cuba, Portugal, Brasil [...]"
 "También queremos recordar a Puerto Rico, Venezuela, Colombia [...]"

 - Si se lo cambiara por el verbo citar, ¿el sentido sería igual? Justifica tu respuesta.
 - ¿Cuál es el sinónimo del verbo recordar? Justifica tu respuesta en tu cuaderno.

I. olvidar	III. emitir
II. acordarse	IV. espiarse
- ¿Qué otros nombres de países podríamos recordar en la canción? ¿Por qué?

(COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 14)

Na primeira questão (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 14), observamos que o objetivo não é uma tarefa de decodificação da palavra, mas uma busca dos sentidos da palavra *kilos*, ao longo da leitura da canção, no sentido de problematizar a diversidade. Nesta questão, identificamos a proposta de letramento das OCEM ao levar o aluno a refletir sobre a existência de uma variedade de povos latinos no mundo, cada um com suas histórias e características, mas que de alguma forma compartilham uma identidade linguística e, em alguns casos, cultural. Um dos sentidos da palavra *kilos* na composição pode ser atribuído à quantidade de cidades sul-americanas e “cidades irmãs” e centros latinos presente em outros continentes que integram a identidade latina. Os *300 kilos* da música reforçam o peso de uma identidade latina distribuída em todas as partes do globo terrestre.

Nas segunda e terceira questões, o aluno é chamado a pensar em sua identidade latina e a relacioná-la buscando as semelhanças culturais e linguísticas entre os países mencionados na música. Os estudantes passam a inferir que alguns países citados na música, que não estão geograficamente localizados na América do Sul, podem ser considerados sul-americanos, pela proximidade histórica e cultural existente entre esses povos, como é o caso de Portugal. Esta proposta coaduna-se com a ideia presente nas OCEM de proporcionar ao aprendiz de línguas a capacidade de relacionar sua cultura com a cultura da língua alvo, objeto de seu estudo, no sentido de fortalecer sua própria identidade, desconstruindo a ideia de que somente países que falam espanhol são latinos.

E essa perspectiva de diversidade continua nas quarta e quinta questões, ao discutir quem pode ser chamado de sul americano ao arrolar países não localizados geograficamente na América do Sul. A repetição dos determinantes “300 e todos” do refrão da música reforça a ideia de grande quantidade de pessoas que não está circunscrita geograficamente a um ou dois países latinos, mas a um grupo de peso que em outros continentes compartilham de uma identidade latina.

Em quase todas as questões, mas especialmente na sexta questão, podemos perceber também a noção do global e do local, presente do documento da OCEM. Nessa questão, tanto o gênero musical como o ritmo rock integram a noção de



Globalização, que abrange a todos os povos de todas as nações. A música, como a linguagem universal que pode ser compreendida por todos os idiomas, e o ritmo rock, também conhecido mundialmente, contribuem para estabilizar, dentre outros sentidos, o sentido de que os povos latinos estão irmanados pela língua e pela cultura e conectados com o mundo através de sua música e dos seus ritmos. Essa questão redimensiona a habilidade de compreensão do aluno, do aspecto cognitivo, para uma perspectiva do contexto sócio-histórico em que a música foi produzida e sua estrutura formal, bem como propicia uma reflexão sobre como as culturas se misturam e acrescentam características novas umas às outras. E essa mescla cultural não se restringe ao contexto latino, mas se insere na ordem mundial pela música a partir do uso de ritmos latinos por uma banda de rock, algo que não é tão comum.

Na sétima, as questões linguísticas e extralinguísticas são retratadas no que se refere à escolha de um termo em detrimento de outro. Considerando que a palavra “é o fenômeno ideológico por excelência [e, portanto,] pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN, 1995, p.36-37), a atividade não só desbanca a decodificação, mas chama a atenção do aluno para a pluralidade de sentidos que uma palavra pode adquirir e como tal uso pode apontar para questões ideológicas. Dessa forma, os autores buscam discutir a ideia de que os países citados sejam tratados como inferiores, levando os alunos a refletirem que a escolha entre uma ou outra palavra pode mudar totalmente o sentido da comunicação, e como essa escolha influencia o sentido ideológico da canção.

Na oitava questão, os alunos terão que acionar seus conhecimentos prévios e/ou de mundo para recordar e citar outros países que poderiam ser incluídos na música, pois também fazem parte da cultura latina. Essa prática é defendida pelas OCEM na medida em que reforça a ideia de que o sentido do texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele (BRASIL, 2006, p. 152).



A partir dessa breve análise de uma questão de compreensão textual do LD *Cercanía Joven* (2016), acreditamos que, de modo geral, exista nessa coleção uma preocupação em abordar a leitura sob o viés do letramento, como enfatizam as autoras da obra:

Se ven en esta obra un trabajo con conceptos fundamentales acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras, como, por ejemplo, formación ciudadana, literacidad y autonomía intelectual, que se aplican de forma práctica en la clase de ELE a partir de actividades didácticas dirigidas al aprendizaje crítico y, a la vez, afectivo de los alumnos. (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 185).

Concluimos então que o LD *Cercanía Joven* (2016) segue as exigências estabelecidas pelo Guia PNLD- Espanhol/2018 e que a atividade analisada atende a critérios necessários para o trabalho com a perspectiva educacional do letramento presente nas OCEM, levando os alunos a se posicionar a respeito do conteúdo do texto, a se interessar pelo mundo à sua volta e a construir e desconstruir sentidos, desenvolvendo e exercitando suas competências e habilidades, usando a linguagem de forma heterogênea, em práticas socioculturais contextualizadas.

Assim, podemos afirmar que o LD *Cercanía Joven* (2016) é porta voz do discurso das OCEM, veiculando sentidos e saberes para o ensino e a aprendizagem de LEM- Espanhol.

CONSIDERAIS FINAIS

Atualmente, tornar o aluno um cidadão capaz de refletir sobre sua própria realidade, podendo colaborar para a construção de uma sociedade democrática e igualitária para todos, está entre um dos objetivos da educação escolar. Percebemos que as aulas de LE, orientadas pelos documentos oficiais, podem contribuir com esse propósito.

Através desse trabalho, verificamos que as OCEM defendem as práticas de letramento, destacando que “essa concepção visa a formar um aprendiz capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estanques” (BRASIL, 2006, p.108), ou seja, essas habilidades irão contribuir para a formação de um cidadão crítico e atuante na sociedade na qual

está inserido, um verdadeiro cidadão letrado. Observamos que os sentidos atribuídos ao letramento abrangem processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não escolares. Nas últimas décadas, esse conceito foi ampliado e passou a abarcar, além do ler e do escrever, a concepção de posicionamento político-social do sujeito.

Da mesma forma, o Guia PNLD- Espanhol/2018 observa a necessidade de que os livros didáticos precisam “favorecer a interação social em uma diversidade de contextos discursivos e em diferentes formatos, nos quais a oportunidade de fazer uso da língua em práticas sociais significativas seja estimulada” (BRASIL, 2017, p. 13). Dessa maneira, o LD contribuirá para que o discurso realizado pelas OCEM se materialize, enquanto prática, nas aulas de LEM.

Sobre o LD *Cercanía Joven* (2016), apesar de termos feito uma análise geral do mesmo e analisado mais profundamente uma questão relacionada à leitura e compreensão textual, acreditamos que exista uma preocupação em abordar a perspectiva dos Letramentos, visto que a atividade analisada atende a critérios necessários para o trabalho com essa perspectiva educacional.

Observamos ainda, em nossa análise, que as atividades disponibilizam diferentes formas de dizer, quando contrastam duas palavras com sentido próximo, mas com posturas distintas do sujeito, atendendo, assim, demandas contemporâneas debatidas nos estudos dos Letramentos, sustentadas nos documentos norteadores.

Apesar do LD *Cercanía joven* (2006) ser um livro muito bom, em que se notam as práticas de leitura e compreensão sob o viés do Letramento, acreditamos que seja necessário incluir mais atividades relacionadas à leitura e compreensão textual, acrescentando-se também uma maior diversidade de gêneros a serem trabalhados. No volume 1 da coleção, que foi a base para este artigo, são apresentadas apenas 3 atividades relacionadas diretamente com a leitura e a compreensão textual em todo o livro. As demais atividades, embora possam trabalhar a leitura indiretamente, tratam principalmente de gramática e vocabulário.



É certo que outros textos que são apresentados fora da seção *Lectura* (onde se apresentam as atividades relacionadas diretamente com a leitura e compreensão textual) também podem ser aproveitados para a leitura e compreensão, contudo isso já dificulta o trabalho do professor, que precisará de tempo disponível para elaborar questões, sem esquecer que tais questões devem colaborar com o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Entendemos que estudos mais aprofundados nessa área são necessários, principalmente no que diz respeito ao Letramento Crítico e Multiletramentos nos LD de LEM- Espanhol, pois são poucos os LD disponibilizados pelo PNLD nessa área, dificultando a escolha desses livros, que é realizada trienalmente.

Dessa forma, esperamos que nosso trabalho possa contribuir para as análises de outros pesquisadores que pretendam se aprofundar no estudo do Letramento Crítico bem como dos Multiletramentos e na análise do LD de LEM- Espanhol, colaborando, assim, com as pesquisas nessa área.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BALTAR, Marcos; BEZERRA, Charlene. **Paulo Freire e os estudos críticos do Letramento: O Sulear e a Relação Norte-Sul**. Revista Línguas & Letras. Unioeste. v. 15, n. 28, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/11322-40601-1PB.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

BRANDÃO, H.N. **Introdução a Análise do Discurso**, 4ªed, Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1995.

BRASIL. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio- Linguagens, códigos e suas tecnologias**. V 1, Brasília, MEC/SEC: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 21 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. **Cercanía Joven: Manual do Professor**. 1º ano. 2ª ed. São Paulo: SM, 2016.



- COOK-GUMPERZ, Jenny. **Introdução: a construção social da alfabetização. A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FOUCAULT, M. *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard, 1969. trad. bras. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2002.
- FOUCAULT, **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FOUCAULT, **Microfísica do Poder** org. e trad. Roberto Machado. RJ: Graal, 1979.
- GEE, Jean Paul. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. 3 ed. Londres/NY: Routledge, 2008.
- GEE, Jean Paul. **The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social**. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Eds.). *Situated Literacies: Reading and Writing in context*. London: Routledge, 2000.
- KATO, M. **Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana**. In ZILBERMAN, R; SILVA, E. T da (org.) *Leitura . Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, editora Ática, 1991.
- KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- MARCUSCHI, L.A. **Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social**. In ZILBERMAN, R; SILVA, E. T da (org.) *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, editora Ática, 1991.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, M.B. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In ZILBERMAN, R; SILVA, E. T da (org.) *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, editora Ática, 1991.
- SOARES, Magda Becker. **Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas**. *Revista Brasileira de Educação*. n. 0, p. 5-16, Belo Horizonte, ANPED, set./out./nov./dez. 1995.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011a.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and Practice**. Cambridge: CUP, 1984.