

**Textos multimodais no ensino de língua espanhola e letramentos críticos:  
reflexões e análises****Multimodal texts in spanish language teaching and critical literacies: reflections and  
analysis**

Simone dos Santos FRANÇA\*

**RESUMO:** Neste texto são analisadas atividades multimodais presentes no livro *Cercanía Joven* de língua espanhola, observando como elas podem favorecer um trabalho voltado para o letramento crítico. Tal trabalho justifica-se por contribuir para a produção científica da linha de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois tem como foco dois temas relevantes no contexto educacional brasileiro atual: o letramento crítico e a elaboração de livros didáticos. As análises apontam para o fato de que as atividades multimodais presentes no livro em questão maximizam a relação entre o educando e a proposta na perspectiva do letramento crítico, no entanto, o trabalho com os textos ainda pode ser aprofundado a fim de contemplar outros aspectos, tais como, questões de gênero e práticas sociais para uma visão mais crítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento crítico. Multimodalidade. *Cercanía Joven*.

**ABSTRACT:** In this text, multimodal activities present in the book *Cercanía Joven* de lingua española are analyzed, observing how they can favor a work focused on critical literacy. This work is justified because it contributes to the scientific production of teaching and learning foreign languages, as it focuses on two relevant themes in the current Brazilian educational context: critical literacy and the development of textbooks. The analyzes point to the fact that the multimodal activities present in the book in question maximize the relationship between the student and the proposal from the perspective of critical literacy, however, the work with the texts can still be deepened in order to contemplate other aspects, such as gender issues and social practices for a more critical view.

**KEYWORDS:** Critical literacy. Multimodality. Textbook. *Cercanía Joven*.

## 1 Introdução

No presente artigo propõe-se refletir sobre letramento crítico e analisar atividades multimodais presentes no livro didático de ensino médio *Cercanía Joven* volume 3 (COIMBRA *et al.*, 2013). Para tal, é importante verificar o que os documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil dizem, já que se espera que o livro didático contemple aspectos desses documentos. Considerando a formação crítica dos alunos, é necessário também discutir sobre o letramento crítico e como ele contribui para essa formação.

---

\*Doutoranda pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2747-4815>, e-mail: [anhin.1@hotmail.com](mailto:anhin.1@hotmail.com).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), doravante OCEM, concebem que as línguas estrangeiras contribuem para a capacitação de alunos vivenciarem e lidarem com “novas” e conhecidas áreas de experiências humanas. Segundo Rojo (2009), em tal documento orientativo, observa-se certa preocupação que vai ao encontro do letramento considerando o social e o cultural. Assim, o projeto de letramento deverá estar relacionado à maneira cultural de usar a língua. Antes se concebia que o letramento era aprendido por meio da aquisição da tecnologia da escrita alfabética, desvinculada da língua, da relação da linguagem com a cultura e da inclusão/exclusão social. No entanto, a proposta do letramento está relacionada à ideia de inclusão, já que esse viés de inclusão possibilita desenvolver e ampliar o senso de cidadania. O trabalho com letramento busca desenvolver um leitor que, a partir do que lê, assuma uma posição crítica por meio da qual deixa-se transparecer sua ideologia, seus valores e sua visão de mundo.

A seguir, são discutidas questões referentes à linguagem, ao letramento crítico, à multimodalidade e ao ensino do espanhol no Brasil do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto da globalização.

## **2 Pressupostos teóricos**

O contexto da globalização desencadeou a necessidade de repensar os modos de lidar com outras culturas, línguas em âmbitos gerais e em contextos de sala de aula de língua estrangeira. No discurso da globalização, quando as pessoas estudam uma nova língua, elas têm acesso a diferentes funções linguísticas (referencial, metalinguística, emotiva, etc.) que podem combinar com aquelas as quais elas já participam dependendo do contexto de cada indivíduo. Assim, a língua é parte integrante da sociedade, da cultura e dos processos humanos. Nesse sentido, são elementos inseparáveis.

A linguagem é concebida como um fenômeno social, é, por natureza, dialógica. A palavra exprime em suas múltiplas enunciações sua própria prática linguística. “Lançar sobre a língua um olhar por assim dizer, de cima, não encontraremos indícios de um sistema de normas imutáveis, e sim tudo ao contrário nos defrontaremos com a evolução das normas da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 90).

Entender a linguagem como tarefa, como produção, significa atribuir a ela, linguisticamente tratando, um caráter de mediação, interação em seu aspecto social de comunicação (BAKHTIN, 1992). Assim, é possível provocar reflexões nas aulas de língua

estrangeira de forma a negociar e (re)construir significados a partir de uma visão crítica da linguagem. Mas será que os livros didáticos apresentam esta visão da perspectiva crítica?

Neste sentido, para as discussões que serão apresentadas neste artigo usa-se o conceito de crítica/criticidade da perspectiva dos letramentos e novos letramentos, em que Street (1984) esclarece ser atribuído ao final da década de 1980 e início dos anos 1990, em resposta à necessidade de expandir a noção liberal de letramento, ou o modelo autônomo de letramento, como o próprio autor apresenta.

Segundo Street (1984), nos estudos de letramentos há dois enfoques: o autônomo e o ideológico. O enfoque autônomo vê o letramento independentemente do contexto social. O contato com a leitura e com a escrita escolar faz com que o indivíduo aprenda gradualmente com o passar dos níveis de desenvolvimento, dependendo de cada indivíduo. Já o enfoque ideológico vê as práticas de letramento ligadas à perspectiva social e cultural, visto que em uma cultura, existem ações sociais relacionadas à leitura e à escrita em contextos diversos.

O Letramento no sentido convencional, por sua vez, é entendido como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico (STREET, 2014), ao passo que os novos letramentos constituem uma expansão dessa concepção de forma a considerar os aspectos socioideológicos inerentes às práticas de leitura.

Uma nova percepção de letramento em âmbitos gerais começa a ser discutida, considerando três principais aspectos, são eles: a pedagogia crítica de Paulo Freire, a urgência de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos 1970 e a emergência dos estudos socioculturais (LANKSHEAR, KNOBEL, 2003).

Em discussões mais recentes, Lankshear e Knobel (2003, 2007), Gee (2004), Kress (2000, 2003) e Cope e Kalantzis (2000) revisitaram a concepção de letramento e inauguraram o conceito de “novos letramentos” articulando-a mais especificamente às “novas” maneiras de pensar e aprender num contexto pós-industrial tecnológico/digital. Assim, diferentes maneiras de pensar e aprender práticas emergentes de uso da língua na era digital perpassam as dimensões operacionais, culturais e críticas (LANKSHEAR *et al.*, 2010). Neste sentido, observa-se que tais autores defendem os novos letramentos evidenciando os aspectos sociais e põem em voga seu caráter sociocultural. Consoante Lankshear e Knobel (2003, p. 312, tradução minha): “Definimos letramentos como formas socialmente reconhecidas de gerar, comunicar e negociar conteúdo significativo por meio de textos codificados em contextos de participação em

discursos”<sup>1</sup>. Ao privilegiar o aspecto sociocultural no trato com os diferentes modos representacionais, os novos letramentos são acompanhados de uma orientação crítica, embasada a princípio por um trabalho de letramento crítico, qualquer que seja a modalidade do texto (verbal ou não verbal, oral ou escrito, impresso ou ainda digital).

Por conseguinte, a concepção de letramento crítico vem de contribuições da teoria crítica de educação, com influência da pedagogia de Paulo Freire (MUSPRATT *et al.*, 1997) como já citado anteriormente. Contudo, o letramento crítico estudado nos dias de hoje se distancia da pedagogia freireana, uma vez que se volta mais para questões sociais, aspecto esse que quebra o projeto emancipatório proposto por Freire.

No Brasil, voltando-se para contextos de ensino de línguas estrangeiras, publicações como as de Monte Mór (2009, 2010, 2011) vêm ratificando a importância do trabalho de letramento crítico como prática de leitura comprometida com a expansão das perspectivas dos estudantes. Expansão que 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. Conforme Menezes de Souza (2011), trata-se do desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva de sua linguagem e da natureza heterogênea e situada da realidade, em que hajam discordâncias (DUBOC, FERRAZ, 2011). Não que as discordâncias mostrem um vale tudo de perspectivas, no entanto, os alunos/cidadãos têm a possibilidade de ampliar sua criticidade, refletir, recriar as realidades, os contextos que coexistem nas sociedades (MONTE MÓR, 2013).

Outra mudança na sociedade, com base nos autores supracitados no parágrafo anterior, é a fomentada por “novas” mídias que facilitam a construção de conhecimento cada vez de forma mais dinâmica, veloz, colaborativa, multimodal, quer dizer, os textos em circulação social mostram-se por meio de várias semioses de significação e produção de sentidos. Assim, partindo da concepção de multimodalidade na perspectiva de Kress e van Leeuwen (1996; 2006) toda forma de comunicação é multimodal. Tal afirmação se baseia na premissa de que a comunicação nas práticas sociais ocorrem a partir de diversos modos semióticos interligados. Diante disso, pode-se observar que a multimodalidade pode ser observada como uma perspectiva teórica com suas bases na linguística e na semiótica social. Assim, os significados

---

<sup>1</sup>Texto original: *We have defined literacies as socially recognized ways of generating, communicating and negotiating meaningful content through the medium of encoded texts within contexts of participation in Discourses.*

comunicativos estão interligados a diversos modos. Em outras palavras, a comunicação se dá pelo conjunto de elementos como a fala, a escrita, a imagem, o som, o gesto, a tipografia, a imagem em movimento, dentre outros.

É importante que os estudantes lidem com o letramento visual, relacionado diretamente com o conceito de multiletramentos, que considera a “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (ROJO, MOURA, 2012, p. 13). De forma que fica evidente que na multimodalidade os modos são também os responsáveis pela construção de sentidos nos textos.

É necessário ressaltar que os novos letramentos e o letramento crítico se fazem necessários porque as práticas sociais assim reinvidicam. Como exemplo dessas práticas sociais tem-se: compreender e produzir textos visuais/multimodais. Nesse viés, compreender imagens gráficas, como tabelas, gráficos, símbolos, ou compreender uma foto numa capa de revista, é também se dar conta das intencionalidades dos produtores do texto multimodal, como os discursos presentes a partir da imagem, além de entender a relação que os fatores imagéticos podem assumir quando associados a fragmentos textuais/escritos.

### **3 Discussões sobre o ensino de espanhol no Brasil**

A linguagem exerce um papel imprescindível na formação crítica dos alunos, pois, por meio dela, os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e (re)construídos socialmente. Nessa perspectiva, pode-se inferir que é possível provocar reflexões sobre os discursos veiculados também em língua espanhola de modo a negociar e (re)construir significados dentro de uma visão crítica da linguagem. O que vem ao encontro das orientações - OCEM (BRASIL, 2006), uma vez que tal documento expõe em seu contexto o objetivo de preparar os jovens para a sociedade atual, sociedade complexa que se transforma a cada momento. Não obstante esse documento, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996) o artigo de número 35 que determina as seguintes finalidades para o ensino médio: “o aprimoramento do educando, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”. Ressaltam-se, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM), (BRASIL, 2000) que, voltando os olhares ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira,

afirmam o papel educativo desses documentos em consonância com sua função de contribuir com a formação cidadã do educando, não deixando à margem os projetos de inclusão.

Assim, o desenvolvimento da consciência crítica do aluno é o local em que o debate sobre o ensino da língua espanhola, na abordagem do letramento crítico, ganha espaço e aponta para a contingência de práticas de ensino que busquem não apenas a ampliação das habilidades linguísticas dos sujeitos aprendizes, mas também a expansão de seu olhar para refletir e agir criticamente na realidade em que este vive.

Considerando o exposto anteriormente em direção a um ensino de línguas com vistas à criticidade, passa-se a discutir sobre o ensino de espanhol no Brasil. O extenso espaço político do espanhol começou a se constituir historicamente muito antes que o dos outros idiomas europeus, já no século XVI, quando se inicia a expansão política fora da Europa dos estados ibéricos. No entanto, a presença do espanhol em alguns países, como no Brasil, por exemplo, sempre foi inconstante, e no que se refere à difusão da língua, é muito desigual. Os discursos que constroem a ficção da língua comum aparecem sobretudo a partir do século XIX, quando triunfa na Europa a ideia da língua nacional, necessariamente homogênea e estável, como principal instrumento de unidade política. E ainda a língua constitui por si só discursivamente um lugar de encontro, um ambiente comum, para além de qualquer territorialidade nacional. “É realmente emocionante como o idioma está servindo como ponto de encontro e não apenas como um canal de comunicação. A linguagem nos torna pátria comum em uma harmonia superior”<sup>2</sup> (GARCÍA DE LA CONCHA, 2000, apud VALLE, 2007, p. 50-1, tradução minha).

O processo de ensino e aprendizagem de idiomas em território brasileiro normalmente esteve relacionado a fatores econômicos, políticos e também sociais de cada etapa do desenvolvimento do país. Como mostram pesquisas científicas (FERNANDEZ, 2005; FRANÇA, 2017)<sup>3</sup> para o Brasil durante um bom tempo foi importante estabelecer vínculos com os falantes de espanhol, dadas as suas aspirações de crescimento e desenvolvimento. No entanto, até a divulgação da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), referente à obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nos cursos de ensino médio, a língua ficou sempre relegada ao

---

<sup>2</sup>Texto original: *Realmente emocionante cómo la lengua está sirviendo de lugar de encuentro y no solo como canal de comunicación. La lengua nos hace pátria común en una concordia superior.*

<sup>3</sup>FERNÁNDEZ, F. M. El Español en Brasil . In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34. FRANÇA, S. S. Desafios da prática do professor de Língua Espanhola no Brasil. Revista Saberes da Unijipa, v. 1, p. 28-39, 2017.

segundo plano, não sendo valorizada nem mesmo pelas contribuições do povo que a fala, nem pela comunicação com os países vizinhos.

Assim, com a Lei nº 11.161/2005, mudanças começam a acontecer, ou seja, os documentos legais também começaram a se voltar para o espanhol, como mostram as OCEM (BRASIL, 2006) que têm um capítulo específico para o ensino de espanhol. Porém, a obrigatoriedade da oferta do espanhol não permanece por muito tempo, visto que é implantada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 5), que propõe ser “um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”. Mas, não prevê o ensino do espanhol nas escolas. E ainda que não contemple o ensino de língua espanhola para o ensino médio, apresenta:

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens (BRASIL, 2017, p. 469).

Menciona linguagens, bilinguismo, mas, não propõe o espanhol na base para ensino médio, apenas o inglês, e o que se encontra como justificável é apenas a afirmação no documento que:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p. 20).

Por ser um documento que se apresenta como complementar, ainda que estipule apenas o ensino de inglês, possibilita uma abertura para a oferta de outras línguas no currículo escolar. A implantação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil exemplifica bem a perspectiva de Rajagopalan (2013) quanto ao fato do ensino de línguas estrangeiras certamente ser uma questão política, pois, as discussões sobre as línguas que integram o currículo escolar é consequência de debates sociais e medidas legislativas que surgem em contextos geopolíticos e econômicos concretos.

#### 4 Metodologia e Análise do *corpus*

Quanto à metodologia, a pesquisa empreendida é qualitativa e interpretativista, aplicada a uma análise de documentos escritos (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Portanto, engloba a descrição, a análise crítica e a interpretação a partir do *corpus* que se compõe pelo terceiro volume da coleção *Cercanía Joven* do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – 2015) para o ensino de espanhol no ensino médio, que se justifica por ser esta versão a última disponível no período da elaboração deste trabalho. De forma que, nas palavras de Lankshear e Knobel (2008, p. 65), “a pesquisa qualitativa refere-se a uma complexa exposição de perspectivas e técnicas, que se desenvolveram a partir de diferentes disciplinas”, assim, prevê a interdisciplinaridade e as várias visões do que será analisado. E os procedimentos para geração de dados compreendem principalmente observações de “práticas diárias”.

De modo que, quando se trata de pesquisas pedagógicas, são imprescindíveis os estudos qualitativos com reflexões fundamentadas em discussões teóricas contemporâneas e contextualmente pertinentes para as questões abordadas. Assim, “a natureza interpretativa das abordagens qualitativas, investigando aspectos dos mundos sociais da educação, leva os pesquisadores a reconhecerem que a pesquisa realmente constrói realidades” (LANKSHEAR, KNOBEL, 2008, p. 69).

Ao analisar o livro *Cercanía Joven* volume 3 de uma das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD, faz-se importante discuti-lo e explicar como está composta a coleção. O PNLD é destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, sistematicamente, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal, distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

Diante disso, destaca-se o edital no PNLD do ano de 2015, pois esse documento traz a análise e aprovação do livro posto em questão neste artigo. De imediato, nota-se a inexistência de alguma menção direta ao letramento crítico. Contudo, destaca-se a seguinte citação retirada do Guia de livros didáticos (BRASIL, 2014, p. 46) quanto aos princípios e objetivos gerais para a disciplina Língua Estrangeira Moderna no ensino médio ressaltando que “deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional” documentos estes que fazem referência ao letramento crítico como uma das perspectivas a ser trabalhada em sala de aula.



Assim, dentre os “critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)” (BRASIL, 2014, p. 47), destacam-se os que, a partir das questões teóricas discutidas até então, demonstram ter relação com o letramento crítico, considerando uma perspectiva que vai além do plano da leitura e da escrita, ou seja, uma proposta de expansão de perspectivas dos estudantes.

Propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; [...] propõe atividades que criem interrelações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações; [...] 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 (BRASIL, 2014, p. 46-47).

Ainda, outro aspecto que pode ser observado no edital do PNLD 2015 é a menção ao Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2011). No documento, ao elencar que o “o livro didático de LEM (língua estrangeira moderna) deve atender à visão de Ensino Médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional” (BRASIL, 2014, p. 46), evidencia-se a necessidade de considerar as orientações que estão no programa para a produção desse material didático.

A coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA *et al.*, 2013), aprovada pelo PNLD de 2015, está dividida em três exemplares, um para cada ano do ensino médio, sendo que cada volume possui três unidades e cada unidade está dividida em dois capítulos, totalizando seis unidades por volume. Qualquer um dos capítulos têm duas seções principais, sendo cada seção relacionada a uma habilidade linguística: “Lectura”, “Habla”, “escritura” ou “escucha”. No Manual do Professor, ao final do livro, um dos tópicos apresentados na parte “Fundamentos teórico-metodológicos de la obra” se intitula “Literacidad crítica y autonomía”, se dedica a explicar o conceito de letramento, relacionando-o à criticidade, que, segundo os autores, trata de um “conceito atualmente muito discutido nas áreas da educação e da linguagem” (COIMBRA *et al.*, 2013, V. 3, p. 201). De forma que já na apresentação da seção “fundamentos teórico-metodológicos de la obra” tem-se que o livro busca contribuir para que alunos e professores sejam “críticos, y participativos, con otros conocimientos, modos de pensar y actuar en la vida” (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 197).

A unidade I composta por dois capítulos, o “I - Conécta con la innovación a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos”, já na apresentação do que será trabalhado na unidade,

descreve: “leerás viñetas críticas y producirás una haciendo una crítica social” (COIMBRA *et al.*, 2013, p. 11). Nos textos multimodais que seguem, ao tratar da função representacional, percebe-se que a imagem é complexa (KRESS, VAN LEEUWN, 1996, 2006), uma vez que há presença de processos narrativos, classificacionais e simbólicos (Figura 1).

Figura 1 – Viñeta.

## > Escritura

### > Conociendo el género

1. ¿Qué son viñetas? Fíjate en estos ejemplos de viñetas y formula una definición:



Disponibile en: <<http://www.gaturro.com/>>. Acceso el 20 de junio de 2013.

- **Género textual:** Viñeta
- **Objetivo de escritura:** Producir una viñeta crítica
- **Tema:** Internet y redes sociales
- **Tipo de producción:** individual o en parejas
- **Lectores:** Internautas



Disponibile en: <<http://manuelbartual.com/blog/redes-sociales/>>. Acceso el 20 de junio de 2013.

Fonte: COIMBRA *et al.*, 2013, p. 20.

Na primeira imagem, na fala do personagem, tem-se que: “¡¡Cómo cambian los tiempos!! Antes teníamos barra de amigos, charlas en la esquina, reuniones em bares, cafés literários, happenings (...) ahora tenemos um blog”. Neste enunciado o personagem da primeira

imagem está com uma expressão de tristeza, aparentando uma certa melancolia. Na segunda imagem, um dos personagens menciona que: “¡Internet ya no es lo que era!” é perceptível pelo diálogo entre as duas pessoas que tudo muda muito rápido inclusive a internet, como um deles diz” que tiempos aquellos que normal era tener e-mail” porque com a chegada das redes sociais tudo mudou muito. “Nas imagens são mencionados: *e-mail* e *Blog* como formas ultrapassadas de compartilhamento, pois, com a chegada das redes sociais, as interações se multiplicaram por meio do *Twitter*, *Fotolog*, *Facebook*, *Flickr*, *Myspace*. Fica evidenciado que o “maravilhoso mundo das redes sociais” transformou as relações interpessoais em um ritmo frenético, fato este que chega a ser angustiante, como as expressões faciais dos personagens das imagens fazem perceber. São muitas as possibilidades de interação social, mesmo o sujeito estando fechado em seu escritório, junto a um computador, seja no trabalho ou em casa.

A partir da discussão apresentada pela segunda imagem, numa perspectiva do letramento crítico, seria possível questionar as mudanças nas práticas sociais atuais: como as pessoas têm se relacionado? Essa forma de relacionamento é igual para todos independentemente do lugar (cidade, país)? Será que qualquer pessoa tem acesso a um dispositivo eletrônico que permita acesso às redes sociais? No livro, estas questões não são suscitadas, mas em sala de aula poderiam surgir conforme a condução do professor.

A atividade 2 propõe ao aluno que reflita sobre os temas expostos na seção, que se faça de maneira crítica, discutindo as formas de relação social por meio da internet, e quais os usos feitos pelo aluno da rede de informação. Ainda no mesmo capítulo, vemos o que é retratado na Figura 2 pelo diálogo na primeira imagem um dos personagens diz: “Nada há cambiado¿ Ves? Lo que nosotros llamábamos ‘el amigo imaginario’ a hora se llaman redes sociales”. Na segunda imagem, o personagem em cada um das cenas vai informando o que está fazendo a cada momento e no final profere: “Creo que devo controlar más la información sobre mí mismo en las redes sociales”, e na imagem ele aparece sentado em um vaso sanitário com o computador sobre suas pernas. Quanto à terceira imagem, o personagem está concentrado na tela do computador e uma voz enuncia: “Sal ahora mismo a la vida real”, mas ao olhar em volta nas imagens as pessoas “normais” estão falando pelo telefone, assistindo televisão, ou seja, todos envolvidos com tecnologias, conforme podemos conferir na Figura 2 a seguir

Figura 2 – Planeando las ideas.

> **Planeando las ideas**

1. La viñeta es un género de opinión y, por eso, presenta un alto grado de criticidad. No es, de ninguna manera, un texto neutral. A los dibujantes de viñetas se los considera formadores de opinión, por lo que tienen que ser muy éticos. Lee las viñetas a continuación y luego contesta oralmente a las preguntas.



Fonte: COIMBRA *et al.*, 2013, p. 22.

O próprio enunciado: “La viñeta es un género de opinión y, por eso, presenta um grau de criticidade (...)” já esclarece ao aluno no comando da atividade que se trata de um texto de opinião e que apresenta um certo grau de criticidade. Nas atividades que seguem são apresentadas referências por meio de um outro texto que não segue aqui, por não se tratar de um texto multimodal, na perspectiva dos autores que embasam este artigo. Assim como as viñetas trazem elementos para se questionar sobre as redes sociais como advento das tecnologias, o texto traz uma série de perguntas para se fazer realmente uma reflexão sobre si próprio e sua conduta individual e social frente ao uso das redes sociais. Bem ao encontro da perspectiva do letramento crítico, como em Monte Mór (2009, 2010, 2011), a prática de leitura

deve ser comprometida com a expansão de perspectivas dos estudantes, que consiste no exercício de construção de sentidos.


No capítulo 2, Información y comunicación: la tecnología también es diversión, tem-se um infográfico na Figura 3. Nesta atividade, o enunciado pede: “lee la infografía a continuación para saber cuando surgieron los videojuegos y algunas curiosidades del universo de la pantalla lúdica”. Em seguida, a imagen leva a um percurso chamado no texto como “Evolución tecnológica” tendo início em 1958 com a criação do “Crea Tennis for Two, que simulaba un partido de tenis” chegando até 2006 em que “ Nintendo saca al mercado Nintendo Wii, que hace la experiencia del jugador mucho más real”. Na imagem aparecem símbolos representando os jogos que foram surgindo ao longo desse período.

Figura 3 – *Revolución tecnológica.*

5. Lee la infografía a continuación para saber cuando surgieron los videojuegos y algunas curiosidades del universo de la pantalla lúdica:

**Evolución tecnológica**  
**LOS VIDEOJUEGOS**

*Don't watch television tonight, play it!* (No veas televisión esta noche, ¡juega con ella!). Este era el eslogan de Atari para representar la interacción entre humanos y máquinas a finales de los años setenta. Esta interacción viene ampliándose a ojos vistas desde entonces, así que echémosle un vistazo.



**1958**  
William Higinbotham  
Crea *Tennis for Two*, que simulaba un partido de tenis

**1962**  
Steve Russell MIT  
Crea el juego *Space War*

**1972**  
Nolan Bushnell y Ted Dabney  
Creadores del juego *PONG* y de Atari

**1974**  
Ocurre el debut de Nintendo en el mundo de los videojuegos

**1975**  
Llega al mercado *Atari – PONG*

**1976**  
Nolan Bushnell vende Atari a Werner Comunication

**1977**  
Surge la consola *Atari 2600*

Ralph Baer  
Crea la *MagnaVox Odyssey*, la primera que se podía conectar al televisor de casa  
Steve Jobs y Steve Wozniack fundan Apple después de trabajar en Atari

**1978**  
Toshihiro Nisinkado  
Crea el famoso juego *Space Invader*, que tuvo gran éxito en Japón

**1982**  
Pac-Man  
Gran fenómeno mediático, *Pac-Man*, creado por Toru Iwatani, conquista a los fans del mundo entero

**1983**  
La profusión de juegos malos generan una crisis en la industria

**1984**  
Alex Pajitnov crea *Tetris*, una de las grandes contribuciones rusas al mundo de los videojuegos

Con el Sistema de Entretenimiento Nintendo (NES) llega al mercado *Mario Bros*, el principal juego de Nintendo

**Principios de los 90**  
El aumento de los bits aumenta la calidad de los gráficos, de las imágenes en tres dimensiones, del sonido y de las animaciones. Sega y Nintendo disputan mercado: Sega es la primera en lanzar una consola de 16 bits, *Sega Saturn*. Un año después Nintendo lanza *SuperNintendo*. Pocos años después, Sony entra en la disputa y lanza *Play Station* en Japón, con tecnología CD-ROM

**1994**  
Joseph Lieberman, senador estadounidense, establece mecanismos que limitan el uso de la violencia en los juegos electrónicos por medio de la ESRB (*Entertainment Software Rating Board*)

**Principios de los años 2000**  
Surge la innovadora consola *Xbox*, de Microsoft

**2006**  
Nintendo saca al mercado *Nintendo Wii*, que hace la experiencia del jugador mucho más real

**1947**  
Thomas T. Goldsmith y Estle Ray Mann crearon un sistema electrónico para simular el lanzamiento de misiles

**1978**  
Atari elabora para el departamento de estado de los EE.UU. *BattleZone*, un simulador de combate

**2002**  
Se creó *American's Army*, cuya finalidad era reclutar personas para el ejército de los EE.UU. Integraba diversas habilidades consideradas esenciales en los aspirantes

Fuentes: Revista *Forbes*. Disponible en: <wwwhttp://wwwforbes.com/pictures/1mm45fhh/nolan-bushnell-is-the-inventor-of-pong-the-founder-of-atari-and-widely-considered-the-father-of-electronic-gaming/>; Wikipedia <www.wikipedia.org>; Propaganda televisiva de Atari. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=1\_\_jox00ic>; Infográfico. Disponible en: <http://2.bp.blogspot.com/-eCTBiaZCVQ/Toz\_VjVmwel/AAAAAAAAADRQ/aWS\_SZSisiU/s1600/historia-de-los-videojuegos-en-infografia.jpg>. Accesos el 12 de junio de 2013.

a) A qué se refiere la frase “¡Esta noche no veas televisión, juega con ella!”?

b) Según los datos presentados en la infografía, ¿cuándo surgieron los primeros juegos por televisión?

Fonte: COIMBRA et al., 2013, p. 30.

Aqui se apresenta um infográfico, texto muito utilizado pela mídia jornalística em publicações que o exploram para trazer notícias, reportagens e divulgação de ciência e tecnologia. Nesse gênero é comum haver uma integração proporcional das modalidades semióticas utilizadas em sua composição. Na multimodalidade concebida de acordo com a semiótica social de Kress e van Leeuwen (2001, p. 20), a produção de sentidos é um evento social, sendo a comunicação prevista como “um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado”. Contudo, ressalta-se que para a comunicação se materializar, é preciso um conjunto de ações abrangendo todos os participantes do evento comunicativo, o que depende de uma comunidade interpretativa que compartilha conhecimentos semióticos em quatro níveis: produção, distribuição, design e discurso (KRESS, VAN LEEUWEN, 2001).

Ainda, referente à infografia apresentada, dentre as atividades propostas, tem-se a de letra G: “¿Qué opinas de los videojuegos que tienen como temática la guerra? ¿Crees que son una influencia negativa para los jugadores?”. Um exercício em que se observa uma relação entre perspectiva social e cultural, considerando que existem várias práticas sociais ligadas à leitura e escrita em diferentes contextos para cada cultura. Assim, abordar o tema guerra e propor ao aluno uma reflexão sobre isso, ainda que em contexto brasileiro atual, onde não se vivencia essa realidade, pode levá-lo a pensar sobre as diferentes realidades culturais, a de que, por exemplo, alguns países estão em constantes guerras e essa situação afeta a todos de uma forma ou de outra. O Brasil vive atualmente um contexto de entrada de imigrantes venezuelanos que fogem dos conflitos violentos em seu país de origem ainda que vivam em condições difíceis no país que os acolheu, sem emprego e sem um lar, muitos deles ainda assim, pensam ser melhor viver assim do que em sua própria pátria. Essa ressignificação de sentidos do tema guerra e todas as questões que envolvem o assunto podem ser direcionadas/suscitadas pelo professor, ao discutir com os alunos essa atividade. Assim fazendo se potencializa a questão, não para influenciar negativamente ou positivamente a vida de cada indivíduo, mas para refletir sobre outras questões, como a proibição desse tipo de jogos para menores, e como é feito o acompanhamento pelos pais ou responsáveis dos jovens.

Na sequência, ainda no capítulo 2 da Unidade I, na seção de projetos, o livro traz uma viñeta para refletir e comentar oralmente e outra na sequência para responder por escrito que gira em torno do questionamento se o computador e as tecnologias facilitam a nossa vida. Assim, aparece na letra C das atividades: “¿Crees que las relaciones virtuales pueden influenciar

las relaciones sociales?”, “¿De qué forma?”. Na Figura 4, nos quadrinhos de Gaturro, o pai diz ao filho: “Te aseguro, hijo... si lográs que la impresora funcione, se encontrás cartuchos de tinta, sí no se te cae el servidor, si no te infecta con cualquier virus(...) te lo aseguro que la computadora te facilita la vida”. A imagem do homem mostra desânimo e cansaço com vários equipamentos a sua volta.

Figura 4 – Sensibilización.

### Sensibilización

1. Lee las siguientes viñetas de Gaturro. Luego, reflexiona y comenta tus ideas oralmente con tu profesor y compañeros. Preguntas de sensibilización sobre el papel de las nuevas tecnologías en la sociedad actual.

#### Viñeta 1



Disponibile en: <<http://www.gaturro.com/>>. Acceso el 20 de junio de 2013.

Fonte: COIMBRA *et al.*, 2013, p. 48.

É possível inferir em relação à atividade proposta e aos efeitos de sentidos da viñeta as seguintes perguntas: em que pode este texto/imagem contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes? De que forma? Nessa perspectiva (COPE, KALANTZIS, 2000), no âmbito educacional, as transformações apontadas pelos estudiosos dos multiletramentos podem contribuir possibilitando uma transição do modo reprodutivo de estruturas de comando e controle tradicionais para o modo das relações pedagógicas mais dinâmicas e significativas, de forma que a viñeta apresentada juntamente com atividade que acompanha a seção Proyecto 1 propõe-se a uma discussão sobre a função do computador e as relações virtuais. Ampliando ainda com alguns questionamentos: o computador sempre facilita

nossas vidas? As relações virtuais influenciam as relações sociais? Pelo que se pode observar, a tecnologia é mais complexa do que se mostra inicialmente.

No capítulo 4 da unidade 2, na seção “Tejiendo la comprensión”, apresenta-se a atividade de número 9 que, a partir de uma viñeta, propõe uma leitura para refletir sobre os preconceitos contra imigrantes e explicar sobre a crítica feita por meio dos comentários preconceituosos de membros da sociedade (Figura 5).

Na primeira imagem duas mulheres conversam e uma delas, a que está lendo um noticiário, diz: “unos compatriotas tuyos fueron pillados robando” e a outra enuncia: “Sigue leyendo, seguro encuentras noticias de delitos de españoles”. Neste diálogo, nenhuma das duas está feliz pelo comentário da outra. Já na segunda imagem, um médico se encontra de pé conversando com uma mulher sentada em uma maca, o doutor diz a ela: “Eso que usted tiene debe ser una enfermedad típica de su país” e ela responde: “¡Llevo 15 años viviendo en España! Assim como na primeira imagem a mulher tem cabelos escuros e pele mais escura, seguindo um estereótipo de ser uma imigrante vivendo na Espanha.

Figura 5 – *Tejiendo la comprensión.*



Fonte: COIMBRA et al., 2013, p. 82.

O preconceito e o estranhamento nessa atividade se relacionam ao diferente, “minoritarizando” imigrantes como se os países de onde eles provêm fossem menos civilizados, de menos prestígio que outros. É possível observar a partir desta “viñeta” que não apenas no âmbito do trabalho existem pré-julgamentos e discriminação em relação às pessoas provenientes de outros países, que estão em busca de melhores condições de vida, pois, podem,



em diversos momentos, sofrer críticas de membros da sociedade à qual estão inseridos. É irônico que na viñeta a personagem de cabelos loiros comente sobre os delitos dos imigrantes e se esqueça que os espanhóis também cometem crimes, como em toda sociedade, independentemente de localização geográfica ou de cultura.

Na segunda imagem, o médico declara que a mulher tem uma doença típica do país de origem dela, no entanto, não esclarece qual, e ela ainda o questiona, já que faz quinze anos que mora na Espanha, ou seja, fora de seu país de origem. E, mesmo assim, a opinião médica supõe que não se pode contrair certas doenças em território espanhol, desconsiderando o fenômeno da globalização e da interação social, cultural intensa que se vive atualmente. Essa atividade se mostra pertinente da perspectiva do letramento crítico quanto à ideia de inclusão, já que esse viés possibilita desenvolver e ampliar o senso de cidadania.

É possível observar que viñetas como as que aparecem no livro *Cercanía Joven 3* mostram que “as palavras e as figuras se complementam umas às outras. As figuras não ilustram a história, mas a continuam. [...] Elas são parte de um texto concebido de modo multimodal, em que a cada modo, o verbal e o visual, é dado um papel definido e equivalente” (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, p. 113).

No capítulo 4 da unidade 2 há, na seção de projetos, os seguintes cartazes de teatro e cinema (Figura 6).

Figura 6 – Contextualización.

**Contextualización**

1. Observa los siguientes carteles de teatro y de cine:

The image shows two posters for the play and film 'El Método'. The top poster is for a theatrical production by Jordi Galcerán, featuring four men in suits sitting on chairs. The bottom poster is for a film by Marcelo Piñeyro, featuring a group of people in business attire. Both posters include cast names and promotional text.

**¿Hasta dónde llegarías por un empleo?**

**EL MÉTODO**  
de Jordi Galcerán

José Eugenio HERNÁNDEZ | Suzette BACÓ | Francis CAPÓ

Dirección: Ismael Rodríguez

Festival de Teatro Internacional de Teatro Francisco Arriví, Parada viernes y sábado 8:30 pm • domingo

Boletos: \$20 (sin IVU ni cargos por

Información: (787) 295-0972  
www.tantaiteatro.com  
Ticket Center (787) 792-5000

**EL MÉTODO**  
2 GOYA  
MEJOR ACTOR DE REPARTO  
MEJOR GUION ADAPTADO

Una película de MARCELO PIÑEYRO

Siete candidatos. Un puesto de trabajo. Sólo uno de ellos lo conseguirá.  
**Hasta donde estarías dispuesto a llegar para ser el elegido**

Fonte: COIMBRA *et al.*, 2013, p. 99.

Na imagem, o enunciado da atividade pede: “Observa los siguientes carteles de teatro y de cine”. Em seguida, no primeiro cartaz à direita, são mostradas quatro pessoas, três são homens e uma mulher sentados em cadeiras, cada um com configuração de mãos diferentes, e acima de suas cabeças o enunciado: ¿Hasta dónde llegarías por un empleo? Depois um título: “El método Grönholm”<sup>4</sup>. Este é referente a uma peça teatral a ser exibida. No segundo cartaz, muitas pessoas de pé e o título em destaque: “El método”<sup>5</sup>, anúncio do filme. Observa-se pela imagem posturas diferentes em cada um dos cartazes. No primeiro, uma situação mais formal e individual, na segunda, uma situação mais desconfiada e grupal. São propostas aos alunos algumas reflexões sobre os temas: trabalho, condições dignas de trabalho e direitos trabalhistas. Por isso, no cartaz do teatro aparece em evidência a pergunta: “¿Hasta dónde llegarías por un empleo?”, questionamento que se constitui tema a ser discutido e que pode levar o aluno a uma visão crítica das condições atuais de emprego, que mostram o quão complexo está o mundo do trabalho, principalmente para os jovens que não possuem experiência profissional, por questões políticas e econômicas do país e todas as discussões sociais envolvidas também.

A partir do ensino do Espanhol como língua estrangeira, os discentes podem ser inseridos em práticas que visem não apenas à ampliação das habilidades linguísticas dos sujeitos aprendizes, mas que os relacionem como sujeitos no âmbito atual, a fim de desenvolver neles capacidades para refletirem e agirem criticamente em suas realidades no contexto local e também global. Dessa forma, resta claro que a linguagem exerce um papel imprescindível na formação crítica dos alunos, pois, por meio dela, os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e (re)construídos socialmente.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que é possível provocar reflexões sobre os discursos veiculados também na língua espanhola (como língua estrangeira) de modo a negociar e (re)construir significados dentro de uma visão crítica da linguagem. Tal perspectiva vem ao encontro das OCEM (BRASIL 2006), que evidenciam o objetivo de preparar o jovem para o protagonismo e para agir na sociedade complexa na qual vivemos, em consonância com o artigo 35 da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), conforme foi explicitado acima.

A leitura e a compreensão de cartazes incorporam os processos subjetivos e pessoais de cada leitor, quando ele deve reunir todos esses elementos para a compreensão do texto

---

<sup>4</sup> O Método Grönholm (2003) é uma peça de teatro escrita pelo autor catalão Jordi Galceran.

<sup>5</sup> O filme El Método - retrata um processo seletivo de executivos, em que é utilizado o Método Grönholm de seleção, composto por testes psicológicos e práticas que induzem ao comportamento nervoso e transparente, já que os candidatos são submetidos a situações extremas que os jogam um contra o outro.

multimodal. As opções de leitura podem ser atributivas ou sugestivas. No caso dos traços atributivos, destacam-se alguns aspectos das imagens a partir do olhar do leitor que privilegia o tamanho exagerado ou reduzido, a iluminação, o foco etc. Assim, no processo de leitura atributivo, as saliências que destacam partes da imagem são aspectos/ou recursos muito importantes, pois evidenciam um elemento em relação aos demais. Os traços sugestivos, por sua vez, pressupõem uma participação maior do leitor, pois funcionam como uma falta de detalhes que proporciona mais possibilidades para as interpretações. A imagem pode apresentar uma estrutura complexa com mais de um processo estrutural, o que é muito comum.

Finalizando a análise dos excertos, os capítulos 5 e 6 da unidade 3 tratam de questões como sexualidade e gênero, mas, entre os textos multimodais presentes nas seções, não foi apresentado nenhum aqui, por se julgar que as atividades são predominantemente de cunho estrutural e de práticas de escrita, não visando, assim, um debate mais crítico sobre o tema. Entretanto, tal temática abordada na unidade supracitada poderá ser analisada por outros pesquisadores/professores, inclusive por se tratar de um assunto tão importante para a configuração atual da sociedade e ser igualmente relevante no contexto escolar.

## **5 Considerações finais**

Neste artigo, buscou-se expandir discussões em relação à importância de um ensino de línguas estrangeiras (espanhol) voltado para o letramento crítico dos alunos, com base em documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil e em estudos teóricos sobre essa perspectiva educacional. E principalmente para atender ao objetivo proposto neste texto, a saber, o de analisar atividades multimodais presentes no livro *Cercanía Joven* volume 3 de língua espanhola aprovado pelo PNLD (BRASIL, 2015), observando se essas atividades favorecem um trabalho visando à formação voltada para o letramento crítico dos estudantes. Ao analisar as atividades selecionadas da coleção em questão, foram assinaladas algumas características que contribuem para a expansão do olhar crítico dos alunos por meio de atividades com textos multimodais

Nesse sentido, destaca-se o papel das imagens em produzir diferentes efeitos quando envolvem tabus e questões delicadas, controversas, por outro lado, a linguagem verbal tem o papel de elaborar os sentidos construídos de uma forma mais específica, delimitando, assim, o campo de interpretação do público alvo, bem como de viabilizar o jogo de sentidos. No que tange à função interacional, foi analisado o realismo das imagens e pode ser observado que as

opções de leitura podem ser atributivas ou sugestivas, destacando-se ainda o detalhamento dos elementos que as compõem. Tudo isso contribui para a construção dos sentidos explícitos e implícitos presentes nos textos. Desse modo, ocorre de ser evidenciado no texto verbal o que se pretende discutir, assim, tem-se a relação: significado entre imagens e texto verbal, em que as imagens tendem a expandir o espaço interpretativo do gênero, enquanto a linguagem verbal tem potencial de contextualizar o significado, reduzindo o campo de interpretação do leitor. É necessária a familiarização do aprendiz com cada forma de linguagem inserida em determinado contexto e em situações concretas de linguagem possível.

### Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, 8 ago. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 jun. 2019.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio**. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2014.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 9 out. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- BRASIL. **Programa ensino médio inovador**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2011.
- COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. **Cercanía joven: espanhol 3º ano: ensino médio**. São Paulo, SP: SM, 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos Críticos de professores de inglês: Currículos e perspectivas em expansão. *In*: **Revista X**, v.1, p.19-32, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v1i1.23056>.

- FERNÁNDEZ, F. M. “El Español en Brasil”. *In*: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.
- FRANÇA, S. S. **Desafios da prática do professor de Língua Espanhola no Brasil**. Revista Saberes da Unijipa, v. 1, p. 28-39, 2017.
- GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. London: Routledge, 2004.
- KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 153-61.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University, 2003.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. *In*: M. Knobel & C. Lankshear. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York, NY: Peter Lang, 2007. p. 1-24.
- LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. A.; Green, B. **Teachers and technoliteracy: managing literacy, learning and new technology in schools**. Sydney: Allen & Unwin, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo, SP: EPU, 1986. p. 25-44.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco, 2011. p.128-39.
- MONTE MÓR, W. Critical literacies in the brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialects between the global and the local. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco, 2011. p. 307-13.
- MONTE MÓR, W. **Caderno de orientações didáticas para EJA: inglês**. São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16100.pdf>. Acesso: 15 jun. 2019.
- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. *In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.). **New challenges in language and literature***. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. DOI: <https://doi.org/10.14393/19834071.2016.36163>.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. New York, NY: Hampton, 1997.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas***. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 19-42.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola***. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

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

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed.. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VALLE, J. La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. *In: VALLE, J. (Ed.). **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español***. Madrid: Iberoamericana, 2007. p. 31-56.

Artigo recebido em: 09.08.2021    Artigo aprovado em: 29.09.2021    Artigo publicado em: 29.09.2021