

A MULTIMODALIDADE E A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DO ESPANHOL: Uma Análise do Livro Didático *Cercanía Joven*

Francisca Bruna Oliveira Peixoto¹
Maria Zenaide Valdivino da Silva²

RESUMO

As novas práticas sociais, que vêm emergindo na sociedade, têm dado origem a distintas formas de comunicação e novos letramentos, destacando-se dois tipos de multiplicidades decorrentes da sociedade contemporânea globalizada: a cultural e a textual. Diante disso, é objetivo deste trabalho investigar o modo como o livro didático *Cercanía joven: espanhol* propõe a leitura dos textos multimodais a fim de promover a interculturalidade e o letramento crítico. Para fundamentar nossas análises guiamos-nos pelas leituras de Araújo (2011), Descardecí (2002), Dionísio (2008), Kress e Van Leeuwen (2006), Rojo (2012), García Canclini (2009), Lima (2013), Santos (2004) entre outros. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa descritiva e interpretativista, de natureza qualitativa. O *corpus* da pesquisa é composto pela seção “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*”, do volume 1 do livro didático, a partir da qual foram obtidos os seguintes resultados: a referida seção tem como objetivo que o aluno desenvolva um diálogo entre sua cultura e a cultura dos países hispânicos, estabelecendo uma relação de interação e respeito, tal como propõe o princípio da interculturalidade. Em alguns momentos, contudo, foi possível compreender que os textos davam margem para uma exploração multimodal crítica, mas as atividades de interpretação não exploraram esse potencial.

Palavras-chave: Interculturalidade. Letramento multimodal crítico. Livro didático. Língua espanhola.

THE MULTIMODALITY AND INTERCULTURALITY IN SPANISH TEACHING: AN ANALYSIS OF THE TEXTBOOK *CERCANÍA JOVEN*

ABSTRACT

The new social practices that have emerged in society have given rise to different forms of communication and new literacies, highlighting two types of multiplicities arising from contemporary globalized society: cultural and textual. Therefore, the objective of this work is to investigate how the textbook *Cercanía joven: espanhol* proposes the reading of multimodal texts in order to promote interculturality and critical literacy. In order to base our analyzes, we are guided by Araújo (2011), Descardecí (2002), Dionísio (2008), Kress and Van Leeuwen (2006), Rojo (2012), García Canclini (2009), Santos (2004) among others. From the methodological point of view, this is a descriptive and interpretative research, from a qualitative nature. The *corpus* of the research is composed of the section “*Cultures in dialogue: nuestra cercanía*”, from the volume one of the textbook, from which the following results were obtained: that section has as objective that the student develops a dialogue between their culture and the culture of Hispanic countries, establishing a relationship of interaction and respect, as proposed by the principle of alterity. However, at times we could understand that the texts provided scope for critical multimodal exploration, but the interpretation activities did not exploit this potential.

Keywords: Interculturality. Critical multimodal literacy. Textbook. Spanish language.

RECEBIDO EM: 15/2/2019

ACEITO EM: 9/5/2019

¹ Graduada em Letras (habilitação em língua espanhola e suas respectivas literaturas) (2016) e mestre em Ensino – Mestrado Acadêmico em Ensino (CMAE) – Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) (2018) – Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (Cameam) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Uern. bruniinhaa.peixoto@gmail.com

² Professora-adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Uern, Campus Avançado Professora. Maria Elisa de Albuquerque Maia (Cameam), lotada no Departamento de Letras Estrangeiras (DLE). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará – Uece (2016), com Estágio Sanduíche realizado na Universidade de Londres (UCL, 2015) – Instituto de Educação (IOE). Mestre em Linguística Aplicada – Uece (2011). Especialista em Língua Inglesa (2008) e graduada em Letras com habilitação em língua inglesa e respectivas literaturas (2006) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Uern. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Vice-líder do Grupo Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (Eale, Uern). Possui experiência na área de Linguística Aplicada, atuando com temas como: ensino e aprendizagem de língua inglesa, multimodalidade, multiletramentos, análise e ensino de gêneros textuais, análise de livros didáticos. mariahzenaide@gmail.com

O fenômeno da globalização nos obriga a adaptarmos-nos a um mundo sem fronteiras. Isso, conseqüentemente, possibilita que estabeleçamos relações com outras culturas, outros costumes, outros povos, outros modos de nos relacionar, de vivermos e vermos o mundo – até mesmo as culturas mais distantes, ainda que estejam do outro lado do mundo. Não há distância física que possa impedir que povos e culturas se inter-relacionem por meio dos múltiplos e novos meios de comunicação, que têm se expandindo cada vez mais, impulsionados pelos recursos tecnológicos, principalmente pela Internet.

No âmbito educacional, especificamente no ensino de línguas estrangeiras, conhecer outras culturas, somente, não basta. O que os alunos necessitam diante de um mundo multicultural no qual vivem, e que cobra isso deles, é possuir um letramento crítico a respeito dessas múltiplas culturas. Tomando por exemplo o ensino de espanhol como língua estrangeira da escola pública brasileira, no qual o livro didático (doravante LD) é o principal material didático utilizado, defendemos que a abordagem dos conteúdos culturais sempre deva se dar a partir dos textos multimodais.³ Por isso acreditamos que, se letrarmos nossos alunos a lerem os textos multimodais que tratem a respeito de cultura, conseguiremos, por consequência, fazer com que eles não só conheçam outras culturas, mas que tenham um olhar crítico e reflexivo a respeito destas, bem como de sua importância para sua formação pessoal e cidadã, promovendo, também, o letramento crítico.

Desse modo, esta pesquisa pretende investigar a abordagem dos textos multimodais utilizada pelo livro didático no que respeita à interculturalidade⁴ e ao letramento multimodal crítico no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE). Para isso, este estudo propõe-se a averiguar como o livro didático aborda os conteúdos culturais de modo a promover a competência intercultural, a construção de sentido dos textos multimodais e de que modo potencializa os textos multimodais para explorar a relação que se estabelece entre a interculturalidade e o letramento crítico. Diante disso, propomos-nos a responder ao seguinte questionamento geral: Quais as estratégias que a coleção de *Cercanía Joven*: espanhol utiliza para explorar a interculturalidade, a multimodalidade e o letramento crítico?

Temos como objetivo geral investigar como o livro didático *Cercanía joven*: espanhol propõe a leitura dos textos multimodais, que tratam sobre cultura, a fim de promover a interculturalidade e o letramento multimodal crítico. Para alcançarmos tal objetivo é necessário traçar três objetivos específicos: 1. Identificar qual a concepção de cultura que embasa a abordagem dos conteúdos culturais do LD; 2. Investigar de que modo o livro didático *Cercanía joven*: espanhol faz uso dos recursos semióticos para materializar

³ A multimodalidade debruça-se a estudar os textos verbais, juntamente a outros modos semióticos, para apontar que a construção de sentido, nos textos, é construída a partir de diversos recursos semióticos, e que somente o código escrito não consegue abarcar a complexidade de sentido que a comunicação, isto é, o texto, necessita para acontecer (PEIXOTO, 2018).

⁴ García Canclini (2009) entende a interculturalidade como a diversidade de culturas em confrontação e entrelaçamento, com relações e trocas em um mundo globalizado.

a presença da competência intercultural em suas seções; 3. Analisar as abordagens que o livro faz dos textos multimodais para explorar a relação entre interculturalidade e letramento crítico.

Visando a sistematizar e melhor compreender as teorias aqui defendidas, iniciamos nossa discussão teórica na próxima seção.

SEMIÓTICA SOCIAL, MULTIMODALIDADE E INTERCULTURALIDADE: Implicações Para o Ensino de Línguas

Antes de iniciarmos a discussão sobre a multimodalidade e a interculturalidade, é fundamental apresentarmos, mesmo que resumidamente, a Semiótica Social, que é a grande área na qual a multimodalidade está calcada. Consideramos que seus princípios justificam a relação que há entre essas áreas, a multimodalidade e a interculturalidade, que vinculam a linguagem a aspectos e a ações dos sujeitos social e culturalmente situados.

Semiótica Social e multimodalidade: alguns princípios

A Semiótica Social, diferente de outras escolas semióticas,⁵ centraliza-se nos interesses dos produtores de significados dos signos, e, por sua vez, são feitos por meio dos recursos de que dispõem os modos, o que, conseqüentemente, leva a linguagem a se materializar mediante vários recursos, entre eles as imagens, as palavras, os sons, os gestos, entre outros. Esses signos nunca veiculam palavras neutras, mas ideias, intenções, posicionamentos, representações. Kress e van Leeuwen (1996-2006) veem tais representações como um processo no qual os produtores de signos, criança ou adulto, procuram fazer uma representação de algum objeto ou entidade, física ou semiótica, cujos interesses no objeto são complexos, surgindo da história psicológica, social e cultural do produtor de signos e focalizada por um contexto específico.

É neste viés da Semiótica Social que se encontra inserido este estudo, tendo em vista que ela nos ampara com o conceito de multimodalidade, que se constitui como a teoria norteadora deste estudo, juntamente com a interculturalidade. A semiótica defende “que não é possível fazer um estudo satisfatório e compreender completamente um código considerando-o em isolamento, o que conduz à abordagem de modos semióticos, além da linguagem verbal” (PINHEIRO, 2007, p. 29). Os textos apenas podem alcançar a completude de sentido se a leitura realizada considerar todos os modos semióticos pelos quais o texto se efetiva.

Podemos afirmar que, para se compreender os efeitos de sentido gerenciados pelo uso da linguagem, faz-se necessário colocar em evidência o aspecto social, porque somente se chegará ao entendimento dos processos linguísticos se estes forem observados numa dimensão social, haja vista que o sentido jamais poderá ser construído descontextualizado socialmente. Considerar o sentido do código em isolamento seria, pois,

⁵ Kress e van Leeuwen (1996-2006) citam a existência de três escolas de semiótica desenvolvidas na Europa. São elas: a escola de Praga, a escola de Paris e uma terceira escola que segue ideias de Halliday, com a “Linguística Crítica” (1994). Mais tarde, como desenvolvimento da linguística sistêmico-funcional hallidiana, surge, na Austrália, a Semiótica Social. Para uma leitura mais detalhada sobre essas escolas, ver Kress e van Leeuwen (1996-2006).

um equívoco, posto que esse código é construído por um falante que, por natureza, é um ser social que vive inserido em um determinado contexto social e direciona seu código a ouvintes/interlocutores. Estes, conseqüentemente, também são seres sociais que se encontram inseridos num contexto social. É inquestionável, portanto, a natureza social do código.

Dessa forma, ao pensarmos em semiótica social, precisamos ter em mente o que Silva (2016, p. 53) elencou, baseada nos pressupostos de Kress e van Leeuwen, (1996-2006) e Kress (2010):

a) indivíduos, com suas histórias sociais, socialmente formados, situados em ambientes sociais, com recursos culturalmente disponíveis são vistos como agentes na produção de significados e na comunicação; b) os signos são sempre produzidos em uma interação social; c) os signos são motivadas e nunca arbitrarias relações de significado e de forma; d) a relação motivada de forma e de significado está sempre baseada nos interesses dos produtores de signos; e) as formas/significantes que são usadas na produção de significados são feitas numa interação social e se tornam parte dos recursos semióticos de uma dada cultura; f) todos os signos são metafóricos; g) em uma perspectiva multimodal da semiótica social, todos os signos em todos os modos são significativos; h) poder diz respeito a relativas posições sociais.

Como vemos, a semiótica social não dissocia o sujeito de seu contexto, de sua cultura, e, obviamente, sua linguagem e sua interação social estão permeadas por esses aspectos. Ou seja, seus discursos e ideias, concretizados por meio de uma multiplicidade de modos e recursos, têm motivação social e cultural, e, como tal, são sempre significativos, no entanto não sabemos como esses aspectos são tratados em sala de aula. Como afirma Peixoto (2018), é preciso “despertar em nossos alunos a consciência de que a essência de um texto é baseada por interesses particulares, de que há muito mais ali que meramente o código escrito”. A teoria da Semiótica Social busca, desse modo, dar ênfase a “todas as formas de significação da atividade social, marcadamente no campo da política e das estruturas de poder, nas quais há distintos interesses por parte daqueles que produzem textos” (VIEIRA, 2007, p. 10). Dito isto, é evidente que nem mesmo se todos os códigos de nossa língua fossem utilizados, ainda assim somente o modo escrito não conseguiria abarcar toda a complexidade de sentido e intencionalidade que se encontra em um texto. Isso quer dizer que, dada a dimensão de significado presente em um texto, seria impossível expressá-lo apenas com o código escrito, uma vez que não caberia de modo algum o sentido de um texto somente em um modo, isto é, o modo escrito, uma vez que todos os textos são, por natureza, multimodais, teoria que se fundou a partir da Semiótica Social, como assume Vieira (2007, p. 10):

Estão em alta os textos multimodais, responsáveis pelos efeitos dos diferentes modos de representação. Dessa forma, torna-se impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos.

Segundo Van Leeuwen (2011), o termo multimodalidade data de 1920. Surgiu como um termo técnico no novo campo da psicologia da percepção, denotando os efeitos que diferentes percepções sensoriais têm uns sobre outros. Ou seja, a multimoda-

lidade pode ser entendida como o uso de diferentes fontes comunicativas, tais como: língua, imagem, som e música em textos multimodais e em eventos comunicativos. Vemos claramente essa definição em Jewitt (2008), para quem a multimodalidade atende ao significado por intermédio de configurações situadas em imagem, gesto, olhar fixo, postura do corpo, som, escrita, música, discurso, entre outros.

Do ponto de vista multimodal, imagem, ação e outros referem-se a modos como conjuntos organizados de fontes semióticas para fazer sentido. Nesse sentido, texto é usado no sentido amplo do termo e pode ser impresso, em tela, ao vivo, entre outros. Uma variedade de modos pode ser utilizada, como: palavra, imagem, som, música, movimento, vídeo e elementos interativos. Isso significa que o termo “multimodal” reconhece essa variedade de fontes de fazer sentido (CALLOW, 2013) e ultrapassa os fundamentos tradicionais do letramento impresso.

Por conta dessa grande variedade de modos que hoje se apresenta e das diferentes potencialidades e limites que cada um deles carrega, as teorias sobre o tema advogam por uma prática que privilegie múltiplos modos, isto é, aspectos multimodais que possam prover o aluno de instrumentos que o auxiliem a desenvolver estratégias para ler (entender) textos e seus recursos multimodais, bem como para produzi-los (SILVA, 2016). A partir desses conceitos surgiram trabalhos de grande relevância para a área, dos quais destacamos dois: 1) a Gramática do *Design* Visual (GDV), que sistematiza a composição da linguagem visual de Kress e van Leeuwen (1996-2006), com base na cultura ocidental – fundamenta-se a partir de três metafunções: representacional, interativa e composicional, das quais se originam suas categorias de análise. A metafunção representacional estabelece a relação entre os participantes e aquilo que eles representam; a metafunção interativa estabelece a interação entre o que é representado e o leitor, e a metafunção composicional estabelece a relação entre os elementos que compõem a imagem; 2) o Modelo Mostre-me (*Show me Framework*), de Callow (2008, 2013) que se trata de propostas de como utilizar as imagens em sala de aula – um conjunto de técnicas e procedimentos de natureza didática para direcionar o trabalho com textos multimodais na sala de aula. Os pressupostos da GDV foram ponto de partida para a elaboração do modelo proposto por Callow (2008), no entanto, de forma mais ampla, posto que, além dos aspectos composicionais, explora também os aspectos afetivos e críticos, possíveis de serem despertados na observação e na interpretação de uma imagem.

Em concordância com os autores supracitados, defendemos que, para que um sujeito alcance o letramento indispensável ao seu efetivo engajamento social, precisa não somente saber utilizar a escrita, a leitura, mas também outras habilidades, em diferentes papéis sociais, além de manejar com certa habilidade os componentes fundamentais da escrita, como: letras, palavras, ortografia, regras gramaticais, e ainda ter um mínimo conhecimento de questões mais abrangentes relacionadas a discurso. Como destaca Vieira (2007), seria interessante que, em termos de linguagem visual, por exemplo, agíssemos do mesmo modo. Infelizmente, porém, a ideia de um letramento multimodal ainda é recente. Os professores “ainda não se preocupam em instrumentalizar os sujeitos do discurso para viver essa nova cultura multimodal que valoriza sobremaneira

a imagem” (VIEIRA, 2007, p. 26). Em contrapartida, os alunos necessitam estar aptos a dominar esses novos multiletramentos que compõem os espaços sociais nos quais eles vivem:

Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou um conceito novo: *multiletramentos* (ROJO, 2012, p. 13, grifo da autora).

Como podemos perceber, já não se fala em uma cultura, mas sim em várias culturas. As sociedades contemporâneas estão marcadas por uma “multi”, uma multiculturalidade, um conjunto de culturas que se interconectam por meio da multimodalidade, que são as várias facetas e modos pelos quais o texto é construído: por meio dos modos escrito, visual, gráfico, sonoro, vídeos, enfim, não há barreiras para o texto multimodal na era da globalização.

Rojo (2012) nos alerta que o termo multiletramentos direciona dois aspectos relevantes de multiplicidade existentes atualmente em nossa sociedade, sobretudo nas comunidades urbanas: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (p. 13). Tais multiplicidades são os pilares que conduzem a escrita deste trabalho: a multiplicidade cultural manifestada pela interculturalidade e a multiplicidade semiótica por meio da multimodalidade.

Tendo discutido noções sobre multimodalidade, apresentamos na subseção a seguir o conceito de cultura, de interculturalidade, sua relevância para o ensino e alguns apontamentos sobre o livro didático.

A Interculturalidade e suas Implicações para o Ensino

A cultura passou por um longo processo para alcançar um papel de relevância no ensino de línguas estrangeiras, contudo, embora tenha chegado à sala de aula, isso não implica que seu ensino seja concretizado. Em muitos casos o ensino de cultura ainda carece de abordagens que, com efeito, a contemplem e não a deixem em lugar secundário, na aula de língua estrangeira, configurando-se como as curiosidades sobre países hispânicos, que poderão ou não aparecer no final da aula, caso sobre tempo.

Nesse sentido, a questão cerne em torno do ensino de cultura está relacionada à abordagem pela qual se dá esse ensino. Nesta pesquisa, defendemos que a abordagem dos conteúdos culturais, na aula de língua estrangeira, deva ser conduzida pela interculturalidade. Concordamos com Rajagopalan (2003) e argumentamos que desenvolver nos alunos a competência intercultural é assumir a principal tarefa do ensino de uma língua estrangeira: fazer com que os alunos entrem em contato com uma nova cultura, com costumes e tradições diferentes; fazê-los associar aspectos comuns de sua cultura com aquela que estão aprendendo, respeitando todo o contexto cultural que abrange uma língua. Ainda assumindo a mesma ideia de Rajagopalan (2003, p. 70), consideramos que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa

transformar-se em cidadãos do mundo”. Nessa perspectiva, a interculturalidade busca mediar os conhecimentos culturais na aula de língua estrangeira de modo a contribuir também para a formação cidadã e crítica do aluno.

Embora o conceito de interculturalidade, segundo Irineu (2014), tenha chegado recentemente no campo de estudos relacionados à cultura e à linguagem, já é possível comprovar a sua importância para o ensino de línguas, por contribuir significativamente no que diz respeito ao ensino dos conteúdos culturais e na formação cidadã e crítica dos alunos. A interculturalidade possui por proposta levar os conteúdos culturais do campo teórico para o prático, no sentido de não apenas depositar nos alunos conhecimentos estanques, mas corroborar em estabelecer uma relação de interação e respeito entre a cultura do aluno e a cultura da língua-alvo.

Para Eloy e Silva (2017, p. 5), o conceito de interculturalidade está constituído a partir da relação “entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Trata-se de uma espécie de mediação cultural na qual o aprendiz participa e, ao mesmo tempo, reflete sobre sua cultura e sobre a cultura-alvo”. O ensino pautado numa concepção intercultural almeja, portanto, não somente discutir os conteúdos culturais da língua-alvo. A intenção majoritária é debater sobre culturas, de modo a contemplar fatores da cultura do aluno e da cultura-alvo, a partir de uma relação de interação e respeito. Percebemos, dessa forma, que no ensino de línguas surge a necessidade de trazer para si a abordagem da interculturalidade, como enfatiza Lima (2013, p. 39):

Emerge a necessidade de se pensar em uma abordagem intercultural para o ensino aprendizagem de línguas, na qual o professor se preocupe em valorizar a cultura dos sujeitos envolvidos neste processo, na busca do desenvolvimento de habilidades que permitam o estabelecimento da comunicação intercultural.

Nessa perspectiva, o processo de ensino de uma língua estrangeira deve ser calcado em uma comunicação intercultural, na qual esse ensino não pode ser realizado de maneira isolada da sua dimensão cultural, visto que a língua de uma nação está fortemente entrelaçada a sua cultura. Díaz (2004, p. 838, grifo da autora) enfatiza essa ideia defendendo que “o termo *língua* não fará referência somente aos elementos de ordem linguística, mas também a todo um sistema de ação social que implica significados culturais: um código cultural, um modo de interpretar a realidade”.⁶ Esse ensino de conteúdos culturais, todavia, não pode acontecer de modo aleatório. A interculturalidade surge, pois, como um fenômeno que vem contribuir nesse ensino, proporcionando ao aluno, além de conhecimento intercultural, reflexões de cunho crítico que ajudarão na sua formação cidadã. Ela propõe que o aluno reflita a respeito do outro e de si mesmo, como defende Irineu (2014, p. 36): “Compreendemos interculturalidade a partir de uma sinalização plausível ao modo de conceber essa nova cultura, híbrida e multifacetada”.

Defendemos que, a partir da abordagem intercultural, o aluno poderá aprender, respeitar e relacionar-se com a cultura da língua-alvo, uma vez que “é fundamental para o estabelecimento da comunicação intercultural atentar-se para a conscientização

⁶ Tradução nossa de: “El término *lengua* no se va a referir sólo a los elementos de orden lingüístico, sino también a todo un sistema de acción social que conlleva significados culturales: un código cultural, un modo de interpretar la realidad” (DÍAZ, 2004, p. 838, grifo da autora).

de que os nossos valores culturais não são únicos, buscando conhecer e compreender aquilo que é diferente das nossas referências” (LIMA, 2013, p. 35). Diante desse posicionamento, torna-se evidente que a relação entre distintas culturas possibilita uma melhor compreensão das formas comunicativas da língua-alvo, como também beneficia a relação com sua própria língua materna e com as diferenças culturais existentes ao seu redor, em seu país, como endossa Walesko (2006, p. 35):

Desenvolver competência comunicativa intercultural significa muito mais do que ser comunicativamente competente na língua-alvo: significa integrar língua e cultura, de modo que o aluno adquira, além de habilidades lingüísticas que possibilitem sua comunicação com a cultura-alvo ou com diferentes culturas, a capacidade de relacionar sua cultura nacional com esta(s) outra(s) cultura(s).

Dessa maneira, o aluno é instruído a respeitar as distintas formas de vida, ações, pensamentos, costumes e tradições, resultando em jovens críticos e com uma visão mais ampla a respeito da realidade intercultural que os rodeia. Por tudo isso, defendemos a importância de uma abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras e ressaltamos o papel do LD nesse processo. Embora o professor possa e deva utilizar materiais didáticos complementares, o livro didático continua sendo ainda seu principal recurso, por ser um material comum a ele e a seus alunos. Nesse sentido, o livro didático na condição de recurso principal, utilizado pelo professor para guiar sua prática docente, deve propiciar que a abordagem dos conteúdos culturais se dê pela interculturalidade.

Diante da discussão realizada, é inquestionável a importância de que a abordagem intercultural seja contemplada pelos livros didáticos que são distribuídos para escolas públicas de todo país, tendo em vista que, ao serem responsáveis pelo tipo de ensino que será veiculado a partir de seus direcionamentos, tornam-se também responsáveis pela formação crítica, cidadã e intercultural propiciada aos alunos. Por esse motivo, este trabalho preocupa-se com a posição adotada pelo livro didático em relação às práticas de ensino de línguas estrangeiras numa perspectiva intercultural, especificamente da língua espanhola, por meio dos diversos modos e recursos semióticos disponíveis atualmente.

Na seção a seguir apresentaremos os caminhos metodológicos percorridos para chegarmos aos resultados deste trabalho.

METODOLOGIA

Este estudo encaixa-se no tipo de pesquisa proposto por Gil (2002, p. 42) como descritiva, uma vez que esta possui “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Nesta investigação, levantamos dados no LD e os descrevemos à medida que estabelecíamos uma relação entre a interculturalidade, a multimodalidade e a perspectiva crítica.

Podemos, ainda, classificar essa pesquisa como interpretativista, uma vez que, conforme Moita Lopes (1994), a postura desse tipo de pesquisa procurou os significados que compõem a realidade, sustentando que apenas esses podiam ser interpretados.

Seguindo esse paradigma, fizemos a interpretação dos dados coletados, identificamos os significados que compõem a realidade do livro e os interpretamos à luz das teorias discutidas em nosso referencial teórico.

No tocante à abordagem do problema, podemos classificar esta pesquisa de abordagem qualitativa, visto que ela objetivou realizar uma análise interpretativa do livro didático e descrevê-lo, na busca de considerar os dados observados e atribuir significados aos resultados obtidos com a pesquisa.

Por último, afirmamos que a abordagem teórica deste artigo está vinculada à Linguística Aplicada, pelo fato de discutir a linguagem na perspectiva de seu uso, situada e contextualizada socialmente. Realizamos, desse modo, uma investigação na área do ensino, relacionada à prática social, na busca por solucionar problemas. Neste trabalho, a prática social se constituiu como o ensino de línguas, e a análise aqui realizada foi a respeito de uma seção que compõe um LD, que é constituinte dessa prática social. Objetivando deixar nossas contribuições para essa prática social, nesse caso, o ensino da língua espanhola, destacamos a importância da multimodalidade e da competência intercultural, numa perspectiva crítica, como teorias formativas e de grande impacto positivo ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

Após o estudo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), elegemos como *corpus*, para esta pesquisa, o livro *Cercanía joven*; espanhol, dos autores Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia (2013). Escolhemos essa coleção primeiramente por ser indicada pelo PNLD (2015), como já mencionado. Depois, por ser uma coleção recente, atualizada e adotada em escolas do Rio Grande do Norte. Destacamos que a coleção é utilizada pela Escola Estadual Professora. Maria Edilma de Freitas, da cidade de Pau dos Ferros, espaço escolar no qual obtivemos experiências docentes.

A coleção selecionada está composta por três volumes. Cada volume possui três unidades que se dividem em capítulos e os capítulos em seções. Neste texto vamos trabalhar com a seção “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*”, extraída do volume 1 da coleção do LD. A seguir temos as capas da coleção do livro didático *Cercanía joven*: espanhol (2013):

Figura 1 – Coleção do livro *Cercanía joven* para o Ensino Médio



Para conseguirmos alcançar nossos objetivos elaboramos algumas categorias que nos ajudaram a compor este estudo a respeito do livro didático, que numeramos e delimitamos a seguir:

1. *A concepção de cultura e sua abordagem de ensino adotada pelo livro didático Cercanía joven: espanhol* – Para responder a nossa primeira indagação e conseguirmos identificar qual a concepção de cultura e como se realiza sua abordagem, tomamos como procedimento a leitura e análise dos textos multimodais que compõem a seção “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*” (culturas em diálogo: nosso elo de aproximação). O objetivo foi averiguar se a abordagem dos conteúdos culturais, realizada pelo livro didático, contempla ou não a interculturalidade e verificar os modos semióticos pelos quais essa abordagem é veiculada.
2. *A relação entre os conteúdos interculturais e os modos semióticos nas atividades de leitura da seção “Culturas en diálogo: nuestra cercanía”* – Para entender qual a relação existente entre conteúdos interculturais e os modos semióticos, selecionamos para estudo e análise as atividades de leitura utilizadas na seção “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*”. O objetivo é descrever, com base na teoria da multimodalidade, como o livro didático estabelece o estudo dos conteúdos culturais a partir das atividades de leitura de textos multissemióticos.
3. *O potencial dos textos multimodais e das atividades de leitura para explorar a interculturalidade de forma crítica na seção “Culturas en diálogo: nuestra cercanía”* – Por último, à luz da teoria da interculturalidade, numa perspectiva crítica, continuaremos com o foco nas atividades de leitura, porém nos deteremos na análise das atividades de interpretação e de compreensão leitora que são propostas a partir dos textos multimodais, para identificar se o LD consegue, por meio das atividades, explorar a relação entre a interculturalidade, numa perspectiva crítica.

Na seção seguinte utilizamos os procedimentos metodológicos apontados neste capítulo para analisar e discutir a seção “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*” do livro didático *Cercanía joven: espanhol* (volume 1).

A INTERCULTURALIDADE E A MULTIMODALIDADE CONSTRUINDO SENTIDOS NA SEÇÃO CULTURAS EN DIÁLOGO: Nuestra Cercanía

Esta seção tem por objetivo responder ao questionamento geral que deu origem e sentido à construção da presente pesquisa. Ao longo desta seção buscamos investigar como o livro didático *Cercanía joven: espanhol* aborda os conteúdos culturais de modo a promover a competência intercultural, a construção de sentido dos textos multimodais e de que maneira potencializa os textos multimodais para explorar a relação que se estabelece entre a interculturalidade e a criticidade.

Para responder a esses questionamentos, como detalhado no item metodológico, optamos por analisar a seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía* do volume 1 da coleção do livro didático *Cercanía joven: espanhol*, por ser a seção destinada pelos autores a abordar os conteúdos culturais.

Iniciamos essa análise pelo estudo do título da seção utilizada como *corpus* dessa investigação: *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, equivalente a “Culturas em diálogo: nosso elo de aproximação” (tradução nossa). É interessante notar como o título escolhido para nomear a seção, que será responsável pelo estudo da cultura, no livro didático, já impõe em si uma ideia condizente com os preceitos da interculturalidade, tendo em

vista que essa, no que respeita ao ensino de línguas, vem implicar que o estudo da cultura seja exercido por meio de um diálogo, uma relação de respeito e interação entre a cultura de origem do aluno e a cultura dos povos que falam a língua estrangeira, alvo de sua aprendizagem. O segundo segmento (*nuestra cercanía/nossa aproximação*) segue a mesma linha de raciocínio, induzindo que a cultura é um ponto de encontro e aproximação entre o aluno e a língua-alvo. Passamos, a seguir, à análise da primeira seção.

Inicialmente o livro abre a seção como uma atividade de leitura. O enunciado da questão vem falar a respeito do gênero textual música e sua capacidade de expressar em si concepções sobre uma nação e conseguir retratar a cultura de um lugar. Além disso, o enunciado informa quem é o compositor da música e a fonte de inspiração que a originou. Observemos o enunciado:

Figura 2 – *Cercanía joven*: espanhol (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 44, v. 1

Culturas en diálogo: nuestra cercanía

Muchas canciones son expresiones de una nación y de su pueblo y retratan la cultura del lugar. Escucha una conocida canción popular cubana, "Guantanamera". Oficialmente, se atribuye la composición musical a José Fernández Díaz, y la inspiración de la letra se basa en los "Versos sencillos", del poeta cubano José Martí.

Como podemos observar, por meio desse enunciado o livro propõe que, nessa atividade, seja explorado o estudo de uma canção e, nesse estudo, devem ser observados elementos culturais que caracterizam um povo específico e retratam sua história, apontando as lutas sociais que constituíram essa nação, nesse caso, Cuba. Para materializar a identidade cultural do povo cubano o livro lançou mão de textos multimodais,⁷ tendo em vista que, como defendem Cani e Coscarelli (2016, p. 19), "a interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos tem se tornado imprescindível na formação de gêneros textuais que circulam socialmente".

Figura 3 – *Cercanía joven*: espanhol (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 44, v. 1

Guantanamera

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Y antes de morirme quiero
Echar mis versos del alma

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Mi verso es de un verde claro
Y de un carmín encendido
Mi verso es de un verde claro
Y de un carmín encendido
Mi verso es un ciervo herido
Que busca en el monte amparo

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Por los pobres de la tierra
Quiero mis versos dejar
Por los pobres de la tierra
Quiero yo mis versos dejar
Porque el arroyo de la sierra
Me complace más que el mar

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Y antes de morirme quiero
Echar mis versos del alma

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Disponível em: <<http://letras.mus.br/raices-de-america/783788/>>. Acesso el 20 de septiembre de 2012.

⁷ Para esta pesquisa, foram selecionados todos os textos da seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, (extraída do capítulo 2, volume 1 da coleção do LD) que, por natureza, são multimodais, para compor nossas análises.

Como é possível constatar, para apresentar a cultura cubana, o livro utilizou um texto escrito, um sonoro e um visual. O texto escrito, como bem sabemos, por ser verbal não implica dizer que seja monomodal; pelo contrário, a modalidade verbal é apenas mais um meio pelo qual os textos acontecem e, assim como as demais modalidades, exigem uma leitura multimodal. Como endossam Cani e Coscarelli (2016, p. 20), o texto verbal “também requer uma leitura multimodal, em virtude de sua estrutura composicional”. O texto da canção, predominantemente verbal, utiliza recursos gráficos tais como a fonte, o tamanho, a cor e a disposição gráfica em colunas, por exemplo, para construir e emanar sentidos.

Além disso, a disposição do texto em colunas, separadas por estrofes, é um recurso gráfico do modo verbal que permite ao aluno compreender que o texto em questão pode e deve ser lido como uma letra de música ou um poema. Isto é, qualquer aluno que não conheça a letra da música e não tenha prestado atenção ao enunciado da questão, poderá deduzir essa informação pela composição e organização do texto.

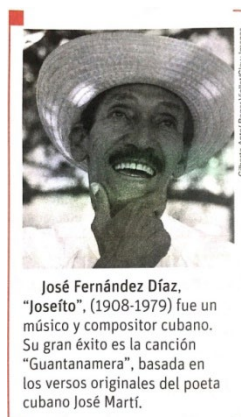
Temos, portanto, mais uma modalidade textual presente nessa atividade: o modo sonoro. A comunhão de distintos modos textuais permite ao aluno conceber relações interacionais e estabelecer associações entre os significados por meio de sua composição (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Dessa maneira, “a multimodalidade envolve o estudo de textos verbais conectados a outros modos semióticos, como visual, sonoro, gestos e movimento, para mostrar que a significação nos textos é representada de diferentes formas” (ARAÚJO, 2011, p. 15, grifo da autora). Vimos até agora que, para apresentar aspectos culturais, históricos e sociais cubanos, a seção necessitou utilizar distintos recursos multimodais, como o visual, o sonoro e o verbal.

Acreditamos que a dinamicidade dos textos multimodais, escolhidos pelos autores, é um ponto positivo para aproximar os alunos da cultura cubana, uma vez que o faz por meio de uma linguagem dinâmica. Isso ocorre porque os textos multimodais possuem a capacidade de dialogar com seus interlocutores, de estabelecer conexões e diminuir barreiras entre o leitor e seu conteúdo. Essa prática vai ao encontro da concepção de Santos e Meia (2010, p. 316), quando eles assumem que “esses modos se configuram nos textos como recursos semióticos verbais e visuais que reproduzem e constroem estruturas de significados sociais além de estabelecer maior interatividade entre texto e leitor”. Assim, compreendemos que os recursos multissemióticos utilizados no texto verbal, sonoro e visual empregados na atividade 1 à medida que contribuem para a construção da identidade cultural cubana, estabelecem também uma relação interativa com o leitor, isto é, o aluno. Dessa forma, quanto mais modos forem utilizados na construção textual, maior será a produção de significados e a relação de interação entre autor e leitor.

Com relação às propostas de atividades, pudemos notar que o texto imagético foi negligenciado, observando-se que o livro, por meio de suas questões, não propôs que fosse explorada a relação existente entre o texto escrito e o texto imagético. A configuração das atividades em nenhum momento preocupou-se em solicitar ao aluno que estabelecesse uma relação de interação entre o texto imagético, o texto verbal e o texto

sonoro, como se esse não houvesse contribuído e participado na construção de sentidos, isto é, na criação da identidade cultural que foi constituída por intermédio dos textos.

Figura 4 – *Cercanía joven: espanhol (2013)*, seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 44, v. 1



Se, no entanto, os exercícios propusessem uma análise do texto visual na perspectiva crítica e associada ao modo verbal e sonoro, os alunos poderiam perceber a relação crítica que pode ser estabelecida entre o texto imagético e o texto escrito. Primeiro, seria necessário ler e ouvir a canção "*Guantanamera*", para, então, refletir sobre as representações culturais que são desenvolvidas e se complementam no modo visual. A música tenta construir a imagem de um homem simples, um homem pobre, vindo do campo, agricultor, que não só vê a natureza como um meio de sobrevivência, mas também a contempla, e possui, por ela, admiração.

O modo visual, por sua vez, usa todo seu potencial para complementar o modo escrito e sonoro, indo ao encontro deste, faz opção por não utilizar cores senão tons escuros, como o preto, o branco e o cinza. Essa escolha gráfica é realizada para construir a característica cultural de simplicidade que se prega no modo escrito, proveniente também da fonte de inspiração do poema "*Versos sencillos*" (Versos simples). Além disso, o modo visual representa a *modalidade naturalística* da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (1996), o que implica que a imagem seja o mais real possível quanto à visão que teríamos dessa imagem se estivéssemos diante dela, como assumem Lima, Pimenta e Azevedo (2009, p. 103), "quando o preto e branco (PB) era o padrão dominante, em termos de saturação de cor, o PB era considerado um fator de alta modalidade (mais real)". A época em que viveu o compositor corresponde a um período em que "o colorido era usado apenas em gêneros considerados não tão reais, como de fotos postais, filmes musicais, etc." (LIMA; PIMENTA; AZEVEDO, 2009, p. 103), e a isso se justifica as cores utilizadas no texto visual.

O chapéu de palha também é uma escolha do texto visual que possui como propósito agregar sentido, ajudando a constituir a personalidade simples que caracteriza o autor. Por que foi usada essa fotografia do autor com chapéu de palha e não outra? Por que um chapéu de palha? São recursos visuais pelos quais os autores optaram, justamente, para ajudar a compor a ideia de simplicidade que se prega no texto multimodal "*Guantanamera*", tendo em vista que, por exemplo, o chapéu de palha é uma peça artesanal característica do trabalhador rural, o homem simples que trabalha como agricultor. Isso confirma que "a imagem não é construída de modo inocente, despida

de qualquer sobrecarga ideológica”, como assume Vieira (2007, p. 19). Ou seja, essas escolhas adotadas pelos autores, semelhantes às demais, são constituídas a partir de um conceito ideológico e possuem, em comum, o objetivo de caracterizar e representar o autor da canção, como um sujeito simples, um homem do campo.

A expressão facial do autor da letra da canção, escolhida para compor o texto visual, também é de simplicidade, a mão no queixo sugerindo uma ação pensativa, a cabeça pouco inclinada como se estivesse a admirar o céu, as estrelas, o universo, ou seja, a natureza, e o sorriso sincero e espontâneo são escolhas gráficas do texto visual que vêm complementar as ideias pregadas no modo escrito. Além disso, é possível explorar o conhecimento prévio que os alunos possuem a respeito de Cuba, por meio da dimensão afetiva, proposta pelo modelo *Show me* (CALLOW, 2013), o que corroboraria a construção de interpretações relativas à identidade cultural cubana e proporcionaria reflexões a respeito de como e até que ponto o aluno se identifica com essa cultura.

Figura 5 – *Cercanía joven*: espanhol (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 44, v. 1

a) ¿Qué significan estas dos palabras en la canción? Usa un diccionario impreso o virtual y verifica qué significados se adecuan al contexto:

Guajira: _____

Guantanamera: _____


b) ¿Qué versos en la canción describen el amor del guajiro por su tierra?

Ainda no tocante às questões de interpretação, a questão “a” (O que significam essas duas palavras na canção? Use um dicionário impresso ou virtual e verifique que significados se adequam ao contexto) é muito bem pensada e elaborada ao propor a busca de palavras no dicionário, por pedir aos alunos para escreverem seu significado diante do contexto social presente na letra da canção e não tal como está no dicionário.

Acreditamos que, ao fazer isso, o livro dialoga com a semiótica social, ao pregar que a leitura não se resume à decodificação do código escrito, mas abarca os sentidos sociais e os contextos nos quais se encontram, se inserem e se adequam ao texto e interlocutores. A questão “b” propõe ao aluno refletir sobre as relações afetivas que envolvem a cultura de um país. Permite ao aluno atentar à importância da cultura para um povo, para uma nação. A atividade, no entanto, mais uma vez direciona-se ao modo escrito, referindo-se a identificar a relação afetiva nos versos que compõem o texto verbal. Ficamos na expectativa que o LD utilizasse também o texto visual a fim de explorar a dimensão afetiva, proposta pelo modelo *Show me* (CALLOW, 2013). O LD, todavia, não contemplou essa prática.

Na sequência o livro propõe uma atividade de leitura de uma canção de origem brasileira, que também é utilizada como um recurso para descrever e caracterizar aspectos culturais. Entre outras questões apontadas, o texto enaltece a riqueza da natureza brasileira, destaca fatos culturais, citando, por exemplo, o uso da rede, que compõe a cultura do Brasil desde o período colonial. Podemos observar ainda que a letra da canção emana carinho, respeito e amor, um verdadeiro sentimento de patriotismo pelo Brasil.

Figura 6 – *Cercanía joven*; espanhol (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 45, v. 1

2.  **7** En Brasil también hay canciones que expresan el amor por la tierra. Ary Barroso, en 1939, popularizó la canción “Aquarela do Brasil”. Escúchala y señala las palabras que para ti son representativas de tu país y que se podrían representar en una acuarela.

Com essa proposta de atividade, a seção promove a interculturalidade ao apresentar ao aluno aspectos culturais da cultura cubana, como foi mostrado anteriormente, e, na sequência, associar essa cultura aos aspectos culturais próprios de sua nação, isto é, “a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas” (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 16). Trabalhar na perspectiva intercultural é, justamente, isso: apresentar ao aluno novas culturas e fazê-lo refletir sobre elas, sobre suas diferenças, e considerar, em seguida, sua cultura própria, estabelecendo uma relação de interação, de respeito, aprendendo que não há uma cultura superior ou inferior, que toda e qualquer cultura, seja ela proveniente de seu país ou não, possui sua riqueza e seu valor inerente.

Figura 7 – *Cercanía joven*: espanhol (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 45, v. 1

Aquarela do Brasil

Brasil	Toda canção do meu amor	Brasil, Brasil
Meu Brasil brasileiro	Quero ver a Sa Dona, caminhando	Pra mim, pra mim
Meu mulato inzoneiro	Pelos salões arrastando	Esse coqueiro que dá coco
Vou cantar-te nos meus versos	O seu vestido rendado	Onde eu amarro a minha rede
Ô Brasil, samba que dá	Brasil, Brasil	Nas noites claras de luar
Bamboleio que faz gingar	Pra mim, pra mim	Brasil, pra mim
Ô Brasil do meu amor	Brasil	Ah, ouve essas fontes murmurantes
Terra de Nosso Senhor	Terra boa e gostosa	Onde eu mato a minha sede
Brasil, Brasil	Da morena sestrosa	E onde a lua vem brincar
Pra mim, pra mim	De olhar indiferente	Ah, este Brasil lindo e trigueiro
Abre a cortina do passado	Ô Brasil, samba que dá	É o meu Brasil, brasileiro
Tira a Mãe Preta, do serrado	Bamboleio, que faz gingar	Terra de samba e pandeiro
Bota o Rei Congo, no congado	Ô Brasil, do meu amor	Brasil, Brasil
Deixa, cantar de novo o trovador	Terra de Nosso Senhor	Pra mim, pra mim
A merencória luz da lua		

Disponibile en: <http://www.arybarroso.com.br/sec_musica_letra.php?language=pt_BR&id=34>. Acceso el 8 de octubre de 2012.

Da mesma forma que na letra analisada anteriormente (*Guantanamera*), também na letra da canção *Aquarela do Brasil* podemos apontar algumas características multisemióticas. O modo escrito efetiva-se fazendo uso de distintos recursos gráficos, como a fonte, cores, tamanho da fonte e a disposição do texto em colunas e estrofes. O título,

em fonte maior e cor fortemente destacada, diferencia-se das estrofes, que, por sua vez, encontram-se em uma fonte menor e distribuídas em colunas. Tal distribuição permite a esse texto a característica de ser lido como um poema, uma letra de uma canção. Daí a importância dos modos de representação do texto verbal (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), que direcionam, até mesmo, o tipo de leitura que deve ser realizada.

De acordo com a proposta da atividade de leitura, o aluno deve destacar as palavras representativas de seu país, o que dialoga com a semiótica social, ao acreditar que a construção de sentidos dessas palavras não pode ser dada *a priori*, pois “na teoria da semiótica social, a língua é entendida como arte de um contexto sociocultural, no qual *cultura* em si é entendida como produto de um processo de construção social” (DESCARDECI, 2002, p. 20). Por meio dessa abordagem, será o aluno quem, ao ler o texto, construirá, com base na perspectiva da semiótica social, as representações que determinadas palavras inferem ou não a respeito de seu país.

A atividade “a” da interpretação do texto, apresentada na sequência, propõe ao aluno analisar as palavras que aparecem no texto, que na sua leitura lhe pareceram próprias do Brasil. O diferencial dessa questão é o fato de o livro não solicitar que o aluno pontue somente essas palavras, mas pedir-lhe que explique o motivo pelo qual determinada palavra e não outra pareceu-lhe propriamente brasileira. O aluno, ao ser colocado diante de uma questão como essa, só conseguirá contestá-la se considerar a construção de sentidos pelo viés da semiótica social, ou seja, somente pelo uso social da linguagem ele conseguirá explicar o porquê de certas palavras serem propriamente brasileiras.

Figura 8 – *Cercanía joven*: espanhol (2013), seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, p. 45, v. 1

- a) Explica al resto de la clase qué palabras te parecieron propias de Brasil.
- b) En ambas letras se hace un elogio a la naturaleza del lugar. ¿Con qué imagen describirías cada una de las canciones? Escribe un pie de foto utilizando el nombre de la canción y un verso que la defina.

Na questão “b”, é solicitado ao aluno que escreva legendas para complementar os modos visuais expostos e modos visuais que complementem o texto escrito. Trabalha-se, dessa maneira, a relação entres os modos semióticos verbais e visuais, como constituintes do todo, estabelecendo um diálogo com a premissa de que “aspectos verbais e pictoriais se complementam de tal forma que a ausência de um deles, mesmo sendo o de menor incidência, afeta a unidade global texto” (DIONÍSIO, 2008, p. 122). Além disso, o enunciado da questão menciona a inserção da natureza como elemento comum, fonte de admiração e representação cultural entre as culturas cubana e brasileira, o que provoca no aluno reflexões sobre as proximidades existentes entre sua cultura e a cultura cubana, buscando-se promover a interculturalidade.

Figura 9 – *Cercanía joven: espanhol (2013), seção Culturas en diálogo: nuestra cercanía, p. 45, v. 1*



Pie de foto: _____

Pie de foto: _____

A leitura das composições semióticas, apresentadas nesta seção, permite aos alunos inúmeras possibilidades de construção de textos verbais e visuais, como é requisitado pela referida atividade. Vemos, portanto, que o LD passa da leitura visual e atinge a produção textual, dando ênfase a dois modos: o verbal e o visual. No primeiro momento é solicitado ao aluno que escreva um texto verbal para compor os textos imagéticos que lhes são apresentados; inferimos que essa escrita deva ser realizada na perspectiva da semiótica social, isto é, o aluno irá deduzir que uma fotografia representa Cuba e a outra representa o Brasil, não por meio aleatório, mas pelo estudo dos aspectos sociais e culturais que compõem a identidade de cada país.

O mesmo se passa com a segunda tarefa, caminho inverso. Agora ele terá de construir textos imagéticos que dialoguem semioticamente com os textos verbais representativos da cultura cubana e sua própria cultura. Compreendemos que essa atividade propõe ao aluno relacionar os modos verbal e visual a fim de elaborar construções textuais nas quais se estabeleça uma relação entre aspectos culturais cubanos e aspectos de sua própria cultura. Busca-se, com isso, desenvolver práticas que permitam a esse aluno tornar-se um sujeito intercultural, assumindo o que postula Irineu (2014, p. 38): “é exatamente na relação que estabelecemos com a cultura através de seus bens culturais e de quem a prova que aprendemos a ser sujeitos interculturais”.

Por último, sinalizamos a lacuna que os exercícios deixaram ao negligenciar o uso de questões que cobrassem dos alunos reflexão crítica com relação aos textos discutidos na seção. Por exemplo, poderia ser solicitado a eles o estudo da canção *Guatana-mera* na perspectiva crítica, com a finalidade de explorar todo o contexto histórico que engloba sua produção e a representação, que se tem nela, de um povo sofrido que luta por igualdade e justiça.

De modo geral, contudo, concluímos que a seção consegue, por meio do uso de textos multimodais, proporcionar aos alunos importantes reflexões críticas e noções de interculturalidade, utilizando, para isso, uma série de textos multimodais. A nossa crítica é com relação às atividades, que, em certos momentos, poderiam expor questões

que exigissem do aluno criticidade e uma leitura aguçada do texto visual, fazendo-o percebê-lo como um modo não apenas ilustrativo, mas complementar aos demais modos e significados.

Concluimos, portanto, que a seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, do volume 1 da coleção do LD, propõe que o estudo dos conteúdos culturais seja mediado por uma abordagem intercultural. Para isso, o livro utilizou cinco textos multissemióticos, nos quais foram observados os modos sonoro, visual e verbal.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como o livro didático *Cercanía joven: espanhol*, propõe a leitura dos textos multimodais, que tratam sobre cultura, a fim de promover a interculturalidade e o letramento multimodal crítico. O eixo norteador pautava-se no estudo a respeito das duas multiplicidades decorrentes da sociedade contemporânea globalizada: a cultural e a textual, a partir das abordagens encontradas no livro didático.

Observamos que a seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, incumbida por reunir em si os conteúdos culturais de cada unidade do LD, realizou uma abordagem intercultural desses conteúdos, isto é, os conteúdos que tratavam a respeito de cultura não se limitaram a uma parte isolada da unidade no qual se encontravam curiosidades dos países hispânicos, transmitindo-se, desse modo, informações estanques. Pelo contrário, a referida seção buscou, por meio da teoria da interculturalidade, no contexto educacional, sobretudo no ensino de línguas estrangeiras, abordar os conteúdos culturais de modo a permitir ao aluno um processo dialógico entre a cultura brasileira e a cultura dos países hispânicos, pelo qual os alunos estabeleciam uma relação de interação voltada a respeitar e superar preconceitos culturais, tal como propõe o princípio da interculturalidade.

Sobre a maneira como o livro didático de espanhol *Cercanía joven: espanhol* estabeleceu a relação entre os conteúdos interculturais e os modos semióticos, concluimos que os modos semióticos configuraram-se como imprescindíveis para a abordagem dos conteúdos culturais numa concepção intercultural. O livro didático, como recurso impresso, possuía limitações para explorar os conteúdos culturais, todavia o uso de textos multimodais contribuiu para que a abordagem dos conteúdos culturais se concretizasse por meio de uma abordagem didatizada e acessível ao aluno, permitindo que este se aproximasse da cultura hispânica de maneira intercultural. Entre os recursos utilizados destacou-se o uso dos modos verbal, visual, sonoro e verbo-visual, que em conjunto ajudaram a compor as seções.

Concluimos, desse modo, que a seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, do volume 1 do livro didático *Cercanía joven: espanhol*, consegue abranger as duas multiplicidades impostas pela sociedade globalizada, a cultural e a textual, contudo no que diz respeito à promoção do letramento multimodal crítico, em alguns momentos não foi concretizada.

Esse dado resulta preocupante, tendo em vista que o aluno em seu cotidiano irá se deparar com uma gama de textos multimodais que exigirão dele esse letramento multimodal crítico. Não possuindo, pois, essa competência o aluno sentir-se-á, muitas vezes, excluído de certas situações comunicativas que lhe exigirão domínio e habilidades para construção de sentidos oriundos dos textos multimodais. No contexto educacional brasileiro, em que o livro didático configura-se como o recurso de maior alcance ao professor e ao aluno, salientamos seu papel em trazer, para as discussões dos textos, questões oportunas que direcionem a leitura do aluno de modo a conduzir o letramento crítico.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. *In: Linguagem em Foco – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/Universidade Estadual do Ceará*, Fortaleza: Eduece, v. 3, n. 5, 2011.
- CALLOW, J. The shame of text to come Primary English Teaching Association Australia (PETAA). Australia: Laura St; Newtown; NSW 2042, 2013.
- CALLOW, J. Show me: principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, 6 (18), 2008, p. 616-626. Disponível em: <http://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/Visual%20Literacy/DigitalLiteracy/Principlesforassessing.pdf>. Acesso em: 8 maio 2017.
- CANI, B. J.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p. 15-47.
- DESCARDECI, M. A. de S. Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. *ETD: Educação temática digital*. Campinas: Unicamp, v. 3, n. 2, p. 19-26, 2002.
- DÍAZ, G. C. Los contenidos culturales. *In: LOBATO, S. J.; GARGALLO, I. S. (org.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. Editora Lucerna, 2008. p. 119-132.
- ELOY, C. M. S.; SILVA, E. D. Eu, professor do mundo: a interculturalidade e as prática reflexivas de professores de línguas do unb idiomas. *In: Revista X*, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 1-17, 2017.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IRINEU, L. M. *Latinidade e imagens de si na tradição editorialística do Jornal do Brasil e do Clarín nos séculos XX e XXI: vestígios de mudança e traços de permanência*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.
- JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classroom. *In: Review of Research in Education*. v. 32, p. 241-267, Feb. 2008.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge, 1996-2006.
- KRESS, G. A social-semiotic theory of multimodality. *In: KRESS, G. Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010. p. 54-81.
- LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. de O.; AZEVEDO, A. M. T. (org.). *Incursões semióticas: teoria e prática da gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-116.
- LIMA, T. S. *A competência intercultural na formação de professores de espanhol: estabelecendo diálogos em um curso de letras*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PEIXOTO, F. B. O. *O letramento multimodal crítico e a interculturalidade no ensino de espanhol como língua estrangeira (ele): uma análise do livro didático Cercanía joven*. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2018.

PINHEIRO, V. S. *Analisando significados das capas de Revista Raça Brasil: um estudo de caso à luz da Semiótica Social*. 2007. P. 28-67. (Dissertação de Mestrado) – UFMG, Belo Horizonte, 2007.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

SANTOS, E. M. O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2004.

SANTOS, Z. B. dos.; MEIA, A. C. G. A. de. A produção de textos multimodais: a articulação dos modos semióticos. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, Jataí, GO: UFG, v. 2, n. 1, p. 304-318, 2010.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4 ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, M. Z. V. *O letramento multimodal crítico no ensino fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente*. 2016. p. 29-49. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, CE, 2016.

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

VIEIRA, J. A. *Novas perspectivas para o texto: uma visão multisemiótica*. In: ROCHA, H.; BOU MAROUN, C. R. G.; FERRAZ, J. A. (org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. p. 9-33.

WALESKO, A. M. H. *A Interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, 2006.

Coleção didática de espanhol analisada

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. *Cercanía joven: espanhol*. São Paulo: Edições SM, 2013.