



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

IDENTIDADES SOCIAIS DE CLASSE, GÊNERO E  
RAÇA/ETNIA REPRESENTADAS NO LIVRO DIDÁTICO  
DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

JAQUELINE DA SILVA BARROS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA  
APLICADA

BRASÍLIA/DF  
JULHO/2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

IDENTIDADES SOCIAIS DE CLASSE, GÊNERO E RAÇA/ETNIA  
REPRESENTADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA

JAQUELINE DA SILVA BARROS

ORIENTADORA: MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF  
JULHO/2013

IDENTIDADES SOCIAIS DE CLASSE, GÊNERO E RAÇA/ETNIA  
REPRESENTADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

BARROS, Jaqueline da Silva. **“Identidades Sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira.”** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada à fonte.

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Barros, Jaqueline da Silva

**“Identidades Sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira/** Jaqueline da Silva Barros – Brasília, 2013

134f.

Dissertação de mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientadora: Mariana Rosa Mastrella-de- Andrade.

1. Formação do Professor de Línguas. 2. Identidade e Ensino Aprendizagem de Línguas. 3. Livro didático de LE. 4. Análise Crítica do Discurso.

I. Universidade de Brasília. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

IDENTIDADES SOCIAIS DE CLASSE, GÊNERO E RAÇA/ETNIA  
REPRESENTADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA

JAQUELINE DA SILVA BARROS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA  
AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS  
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO  
DO GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA  
APLICADA.

APROVADA POR:

---

PROFA.DRA.MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE - UNB  
(ORIENTADORA)

---

PROFA.DRA.MARIA LUISA ORTIZ ALVAREZ - UNB  
(EXAMINADORA INTERNA)

---

PROFA.DRA.LUCIELENA MENDONÇA DE LIMA - UFG  
(EXAMINADORA EXTERNA)

---

PROF.DR.KLEBER APARECIDO DA SILVA – UNB  
(EXAMINADOR SUPLENTE)

BRASÍLIA/DF, 01 DE JULHO DE 2013

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que sempre me surpreende em meu caminho impondo Seus projetos aos meus.

À Universidade de Brasília que tantas oportunidades me concedeu de aprender um pouco mais.

Ao Instituto de Letras que me abriga como funcionária desde 2005.

Às Professoras Doutoras Mariney Pereira Conceição e Maria da Glória Magalhães dos Reis pelo incentivo e apoio que me deram do início ao final do curso.

À Professora Doutora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade pela humana e competente orientação acadêmica.

Às Professoras Doutoras Lucielena Mendonça de Lima e Maria Luísa Ortiz Alvarez pelas preciosas contribuições que deram ao trabalho que aqui desenvolvi.

Ao Professor Doutor Kleber Aparecido da Silva e a todos os colegas do curso de Políticas de Linguagem e Formação de Professores de Línguas pelo apoio, consideração e carinho.

Aos demais Professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, pela forma dedicada como realizam seus trabalhos, pois, por meio das disciplinas que ministraram também contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A toda a equipe que compõe a secretaria do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, pelas trocas de horário e outras concessões feitas para que eu pudesse cursar as disciplinas de meu interesse, as quais foram de grande valia para o meu crescimento como pesquisadora.

Às amizades sólidas que fiz com veteranos, colegas e calouros durante esse percurso, pelas profícuas conversas, participações em eventos e apoio emocional que obtive em momentos de angústia.

À minha mãe e às minhas irmãs pelo apoio incondicional que sempre demonstram.

Enfim, a todos os que de alguma forma participaram e desejaram que esse trabalho fosse concluído com sucesso.

Muito obrigada a todos!

## RESUMO

A presente pesquisa busca analisar a maneira como o livro didático: “*Español em Marcha*” constrói identidades de falantes de espanhol para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas. O referencial teórico utilizado para a realização da pesquisa pauta-se nos estudos sobre identidades no âmbito da contemporaneidade, o que significa dizer que são fragmentadas, cambiantes e multifacetadas (HALL, 2000). Dessa forma foram inseridos os estudos sobre identidades e ensino de línguas (NORTON, 2000; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007); identidades de gênero e sexualidade, (LOURO, 2011; BUTLER, 2003), identidades de classe (BOURDIEU, 2001); identidades de raça/etnia (SILVA, 2005; FERREIRA, 2006 e BARBOSA, 2011), identidade e diferença (HALL, 2000; WOODWARD, 2007; SILVA, 2007), modernidade e identidade (GIDDENS, 2002; CASTELLS, (1999 [2010])), entre outros. Para a realização da análise, composta por textos escritos e imagéticos foram utilizadas a pesquisa documental e a Análise do Discurso Crítica (ADC), por meio da perspectiva tridimensional (FAIRCLOUGH, 2008), a qual contempla o discurso como prática textual, como prática discursiva e como prática social. Também foi utilizada no âmbito da ADC a Gramática do Design Visual (GDV) criada por Kress e van Leeuwen (2006) para análise de imagens. Considerando essas análises, pode-se dizer que a relação de poder que opera na construção de identidades continua a legitimá-las de forma a contribuir para a promoção de ideologias dominantes (hegemônicas). Nesse sentido, o discurso mostrado pelos autores do livro refere-se ao espanhol falado pelos nativos da Espanha como língua de prestígio (poder simbólico) e a Espanha como centro do mundo. Destarte, de acordo com as características físicas apresentadas pela maioria das fotografias de pessoas representadas no livro, esse estudante é branco, possui alto poder de aquisição e pode viajar de férias para conhecer outros países. Outras construções, no entanto, parecem contemplar o que classifica Castells (1999 [2010]) como identidades de resistência, geradas por atores sociais que estão em posições desvalorizadas ou discriminadas, mas que bem por isso resistem a identidade legitimadora negando-a. Este trabalho visa por meio do letramento visual e do letramento crítico (GIROUX, 1997) questionar a naturalização dos discursos hegemônicos ideologicamente estruturados. A proposta apresentada implica no aprendizado pela apreciação, decodificação e interpretação intermediado tanto pela forma de como as imagens e textos são construídos e operam em nossas vidas quanto pelo conteúdo por eles apresentados em situações concretas. Tendo isso como premissa, busca-se a desconstrução do óbvio e do que é tomado como familiar, tornando-o estranho, portanto, não familiar, como o intuito de gerar atenção ao modo como nossa linguagem, experiência e comportamento são socialmente construídos, constrangidos, predeterminados e convencionados, e que, por esse motivo, estão sujeitos à mudança e à transformação e, por conseguinte, à resignificação.

Palavras-chave: Formação de professores de línguas. Identidade e ensino aprendizagem de línguas. Livro didático e Análise Crítica do Discurso

## ABSTRACT

This research aims to analyze how the textbook “Español em Marcha” constructs the identities of Spanish speakers in the context of teaching-learning languages. The theoretical framework used to carry out the research is based on studies about identities in the scope of contemporaneity, which is to say they are fragmented, changing and multifaceted (HALL, 2000). This way the studies about identities and language teaching (NORTON, 2000; MASTRELLA-DEANDRADE, 2007); gender identities and sexuality, (LOURO, 2011; BUTLER, 2003), class identities (BOURDIEU, 2001); racial/ethnic identities (SILVA, 2005; FERREIRA, 2006 e BARBOSA, 2011); identity and difference (HALL, 2000; WOODWARD, 2007; SILVA, 2007); modernity and identity (GIDDENS, 2002; CASTELLS, (1999 [2010])); among others, were included. The analysis, composed by written text and images, uses documentary research and Critical Discourse Analysis (CDA), through a three-dimensional perspective (FAIRCLOUGH, 2008), which looks at discourse as textual practice, discursive practice and social practice. It was also used within the scope of CDA the Grammar of Visual Design (GVD) created by Kress and van Leeuwen (2006) for the analysis of the images. Considering the analysis, it is possible to say that the power relation that operates in the construction of identities continues to legitimate them so as to contribute to the promotion of dominant (hegemonic) ideologies. This way, discourse shown by the authors of the textbook refers to Spanish spoken by native Spaniards as a prestige language (symbolical power) and to Spain as the center of the world. Thus, according to the physical characteristics shown by most photos of people represented in the textbook, this student is white, has a high purchasing power and can travel on vacation to visit other countries. Other constructions, however, seem to contemplate what Castells (1999 [2010]) classifies as resistance identities, engendered by social actors that are in devaluated or discriminated positions, but in spite of them, resist legitimizing identity, denying it. This work aims, through visual literacy and critical literacy (GIROUX, 1997), to question naturalization of hegemonic discourse ideologically structured. The proposal presented implies learning through appreciation, decoding and mediated interpretation, both by the way the images and texts are constructed and operate in our lives, and by the contents presented by them in concrete situations. Taking it as a premise, we hope to achieve the deconstruction of the obvious and of what is taken as familiar, making it strange, therefore, non-familiar, in order to bring attention to the way language, experience and behavior are socially constructed, constrained, predetermined and agreed upon, and for that reason, are subject to change and transformation and, thus, to re-signification.

**KEY-WORDS:** Training of Language Teachers, Identity and Language Learning and Teaching, Textbook and Critical Discourse Analysis

## RESUMEN

Esta investigación analiza la forma como el libro de texto: "Español en Marcha" construye las identidades de los hispanohablantes en proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas. El marco teórico está en marcado en los estudios sobre identidades en el contexto actual, lo que definen como fragmentadas, cambiantes y multiformes (HALL, 2000). Por lo tanto, son incluidos los estudios sobre identidad y aprendizaje de idiomas (NORTON, 2000; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007), la identidad de género y sexualidad (BAY, 2011; BUTLER, 2003), las identidades de clase (BOURDIEU, 2001); las identidades de raza / etnia (SILVA, 2005; FERREIRA, 2006; BARBOSA, 2011), la identidad y la diferencia (HALL, 2000; WOODWARD, 2007; SILVA, 2007), modernidad e identidad (GIDDENS, 2002; CASTELLS, 1999 [2010]), entre otros. Para realizar el análisis de los datos a partir de los textos escritos e imágenes utilicé la Investigación Documental y el Análisis Crítico del Discurso, la perspectiva tridimensional (FAIRCLOUGH, 2008), que considera el discurso como práctica textual, como práctica discursiva y como práctica social y también de la *Gramática del Design Visual* (GDV) creada por Kress y van Leeuwen (2006). Como resultado de ese análisis, se puede afirmar que el equilibrio de poder que opera en la construcción de identidades continúa legitimándolas lo que contribuye en la promoción (auge) de ideologías (hegemónicas en dominantes). En este sentido, el discurso mostrado por los autores del libro se refiere al español hablado por los españoles nativos como lengua de prestigio (poder simbólico) y España como centro del mundo. Por lo tanto el estudiante brasileño es blanco, de acuerdo con las características físicas presentes en la mayoría de las fotografías de las personas representadas en el libro, tiene un alto poder adquisitivo, ya que puede ir de vacaciones a otros países. Por otra parte, algunas imágenes parecen contemplar lo que Castells (1999, [2010]) clasifica como identidades generadas por los actores sociales que se encuentran en posiciones devalorizadas o desventajadas, e por eso resisten en legitimar esa identidad negándola. Este trabajo pretende a través de la literacidad visual y la literacidad crítica (GIROUX, 1997) cuestionar la naturaleza de los discursos hegemónicos, ideológicamente estructurados. La propuesta consiste en el aprendizaje mediante la evaluación, la decodificación e interpretación mediado teniendo por la forma como las imágenes y textos son construidas y operan en nuestra vida, como (cuesta) por su contenido presentado por los mismos en situaciones concretas. Con esto, se busca la deconstrucción de lo que se considera obvio y lo se toma como familiar tornándolo extraño, por lo tanto, no natural, con el objetivo de atraer la atención hacia el modo cómo nuestro lenguaje, experiencia y conducta son construidas socialmente, predeterminado y convencionalizada, y por esse

motivo están sujetos a cambios y transformaciones, por consiguiente a una resignificación.

Palabras clave: Profesores de idiomas en formación. Identidad y la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Libros de Texto y Análisis Crítico del Discurso.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1 – Introdução</b>	01
Problema de pesquisa e justificativa	02
Contexto da pesquisa	02
Objetivos	03
Perguntas de pesquisa	04
Metodologia da pesquisa	05
Organização	06
<b>Capítulo 2 – Referencial Teórico</b>	08
2.1 A Complexidade da relação entre o sujeito e a língua do outro, espaço de necessárias (re)acomodações identitárias	08
2.2 Ensino de língua estrangeira – espaço e acolhimento na/pela língua	11
2.3 Aprender uma nova língua – questões de Identidade e subjetividade	14
2.4 Identidades Sociais de classe	20
2.5 Identidades sociais de gênero	23
2.6 Identidade de Raça/Etnia	28
2.7 O livro didático – objeto de estudo para o ensino aprendizagem de línguas e para construção de identidades	30
<b>Capítulo 3 – Metodologia de Pesquisa</b>	36
3.1 A pesquisa qualitativa interpretativista	37
3.2 A Pesquisa Documental	39
3.3 A Análise do Discurso Crítica - abordagem teórico-metodológica	41
3.4 O <i>corpus</i> da pesquisa	55
<b>Capítulo 4 - Análise da representação de identidades sociais no LD de ELE.</b>	58
4.1 Algumas reflexões pós-análise	103
4.1.1 Identidades de classe	103
4.1.2 Identidades de raça/etnia	105
4.1.3 Identidades de gênero	106
4.1.4 Ideologias e hegemonia como marcas identitárias	107
<b>Considerações finais</b>	109
<b>Referências</b>	114

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos realizados atualmente por professores de espanhol no Brasil<sup>1</sup>, como os de Fernández (2005), apontam que é considerável o aumento do número de pessoas interessadas em aprender tal idioma. Esse fenômeno demanda do professor de línguas a necessidade de apoiar linguisticamente e pedagogicamente o seu ensino por meio da utilização de bibliografias diversificadas, com o intuito de adequar os conteúdos e a forma de ensinar às necessidades do aluno em âmbito nacional, tendo em vista que a grande maioria dos livros didáticos utilizados em sala de aula é produzida e impressa na Espanha. Disso, dentre outras razões, advém o descompasso na apresentação da realidade multicultural da língua espanhola que é falada pela maior parte das pessoas na América Central, América do Sul e parte do Caribe.

Sobre esse descompasso entre o mundo ideal, muitas vezes, apresentado pelo material didático e o mundo real vivido pelo aluno, a pesquisa realizada por Tílio (2006) relaciona o livro didático utilizado no contexto brasileiro a uma ferramenta de fundamental importância, a qual, em muitas escolas substitui o próprio programa de ensino.

Em sua pesquisa, Tílio (2006) menciona ainda a influência que o mercado editorial exerce sobre a configuração do livro didático de língua estrangeira exportado mundialmente, alegando que dessa condição se origina o conflito entre identidades globais e locais construídas em sala de aula de línguas.

Outros pesquisadores como Moita Lopes e Rojo (2004) mencionam a urgência da realização de maior número de estudos que promovam a análise

---

<sup>1</sup> O ensino de espanhol como segunda língua ou língua estrangeira é fomentado pela lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, a qual teve origem, entre muitos tramitados para garantir o ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro, no Tratado de Assunção assinado em 1991 pelos representantes governamentais de países que compunham na época o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL): Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Na já existente Lei 9.384, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LBD) e na Resolução n.2, de 26 de junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação (CNE), pelos quais é dado liberdade aos Sistemas de Ensino para que a comunidade escolar tenha acesso às línguas estrangeiras e para que se priorize o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao aprendiz conhecer e usar a língua estrangeira moderna como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. Além disso, o Projeto de Lei (PL) 4.004 de 11 de setembro de 1999 declara obrigatório o ensino do espanhol nos níveis fundamental e médio para as escolas nas mesmas condições que o inglês.

de materiais didáticos utilizados para o ensino de língua estrangeira, considerando que esses estudos poderiam contribuir de forma relevante para a reflexão de professores no que concerne a mudanças em suas práticas pedagógicas, orientando-as para uma formação cidadã, crítica e autônoma, visto que o ambiente escolar é o primeiro espaço a possibilitar ao aprendiz, desde a infância até a fase adulta, conhecimento sobre as construções sociais a respeito de quem ele é ou poderá tornar-se.

Pesquisas recentes (MOITA LOPES, 2002; TÍLIO, 2006; BARBOSA, 2011 e FERREIRA, 2012), realizadas no âmbito de formação cidadã nas aulas de línguas estrangeiras, apontam que os professores ainda ensinam línguas estrangeiras sob discursos conservadores acerca de aspectos como gênero, raça, etnia e classe social. Pode-se dizer que isso, muitas vezes, acontece pela carência de conhecimento que eles têm sobre tais questões, o que não lhes permite enfatizá-las em sala de aula.

Para Louro (2011)

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos alunos dão ao que aprendem. [...] Temos de estar atentos, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 2011, p.68).

Neste sentido, poderiam contribuir para uma melhor formação do professor de línguas a Linguística Aplicada, no que concerne a identidade e o ensino aprendizagem de línguas, e o letramento crítico advindo da Teoria Linguística Crítica, uma das vertentes da Análise Crítica do Discurso nas quais esta pesquisa está pautada.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 27), a representação de identidades nos livros didáticos de língua estrangeira relaciona-se ao

[...] uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) como essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. [...] Nesse sentido, a construção do significado é social e as marcas que definem as identidades sociais (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variedades estigmatizadas ou não, falantes de línguas de prestígio social ou não etc.) são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam. (BRASIL, 1998, p.27).

Neste sentido, no âmbito global, o Consejo de Europa (2001), doravante (CE) nos diz que

Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido. (CE, 2001, p.19)

Sendo assim, localizada na área de estudos de Formação de Professores de Línguas e relacionada a questão de identidade e ensino-aprendizagem de línguas, esta pesquisa não tem como foco principal a avaliação deste instrumento de ensino, o LD, com referência a abordagem de ensino adotada por seus autores, editores, tampouco busca questionar que habilidades são trabalhadas e de que forma são trabalhadas, mas conforme os objetivos gerais que trago a seguir, ela pretende:

- 1) Investigar de que maneira o livro didático de espanhol pode contribuir e manter identidades dos falantes dessa língua no contexto de ensino aprendizagem;
- 2) Discutir a maneira como as identidades são construídas nos discursos existentes nos textos escritos e visuais que o livro traz.

Levando em consideração as análises de materiais didáticos realizadas por meio das pesquisas de Lourdes e Nosella (1981), diz-se que eles têm a função de tributar à escola a ideologia dominante que permeia a sociedade pela qual são produzidos.

A esse respeito, as pesquisas de Tílio (2006) nos dizem que o ensino de uma língua estrangeira

pode ser considerado como uma forma de agir no mundo real ou como o ensino de um conjunto de estruturas, com regras gramaticais, fonológicas, itens lexicais [...]. Desta forma, fatores como a estruturação do livro em unidades e lições e a escolha da posição que certos conteúdos ocuparão no livro, seja no material principal da lição, ao final da unidade, ou mesmo no fim do livro, podem denunciar intenções dos autores em o quê deve ser ensinado e de que forma. (TÍLIO, 2006, p.4)

Situando as ações do professor de línguas no período sócio-histórico contemporâneo da globalização e da pós-modernidade e ainda, levando em consideração as consequências desse processo para o sujeito como, por exemplo, a fragmentação das identidades sociais, as perguntas de pesquisa que direcionaram a realização deste trabalho são:

- 1) Como estão/são representadas no livro didático: “Espanhol en Marcha – Curso de español como lengua extranjera” as identidades sociais de classe, gênero e raça/ etnia?
- 2) De que maneira as atitudes dominantes (como maneiras de conceber o mundo) são veiculadas pelos livros didáticos de língua espanhola como língua estrangeira para a construção dessas identidades?

Trazendo o conceito de MarjKibby (1997 citado por LOURO. 2011), para quem “representações são apresentações”, complemento o conceito adaptando-o à fala de Louro (2011), a qual menciona que as representações dizem algo sobre os sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas.

De acordo com Silva (2000), o conceito de identidade como atributo socio-cultural liga-se a diferença via sistemas de representação. O sentido de

representação aqui mencionado está ligado à visão pós-estruturalista pela qual o termo é aceito como marca material que passa a existir por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto ou de uma expressão oral, como marca visível. Por estar ligada a linguagem, a representação carrega características de indeterminação, ambigüidade e instabilidade. No entanto, justamente por estar ligado a uma forma de atribuir sentido a um significado por meio de um sistema lingüístico e cultural, está ligado, por conseguinte, de forma arbitrária a uma construção e às relações de poder. Dessa forma, de acordo ainda com Silva (2000, p.91) “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”. Isso significa que ao serem questionados os sistemas de representação, são questionadas também, como consequência, identidade e a diferença, uma vez que essas são fatores intervenientes da construção desses sistemas.

Corroborando os trabalhos dos autores supramencionados e levando em consideração as pesquisas de Fairclough (2008), esta pesquisa também pretende promover a integração de assuntos que discutam problemas ocasionados pelas relações de poder desiguais, às vezes, veladas, relacionados às questões de classe, gênero e raça/etnia por meio da análise crítica dos discursos que permeiam o livro didático de língua estrangeira, aqui em especial o de língua espanhola.

O desejo de realizar esta pesquisa teve seu marco inicial após várias reflexões acerca do construto de identidades sociais relacionado ao ensino de línguas.

Uma dessas reflexões se deu em uma das aulas da disciplina: Identidade e o Ensino-Aprendizagem de Línguas, quando um questionamento me trouxe à luz não só a minha existência como ser humano, mas também a de todos os “papeis sociais” exercidos em minha vida. Questionava-se em sala de aula: “Porque é necessário ter uma identidade?”

Como resposta e em consenso com a turma tomei ciência sobre o fato de que para existir para si e para o outro, em uma determinada língua, há a necessidade de identificar-se com ela (DI NARDI, 2007; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). Dessa descoberta nasceu o desejo de pesquisar como os aprendizes de línguas são representados nos livros que utilizam para estudar a

língua do “outro”. Decorrente disso está o modo como o outro (estrangeiro) existe e é representado para esses aprendizes.

Pelo fato de o foco da pesquisa estar centrado no livro didático, doravante (LD), como documento de identidade que representa a voz das editoras, dos autores, mascarada pela suposta identidade do professor ou daquele que apresenta a outra língua ao aluno (SILVA, 1999), escolhi a pesquisa documental para realizar a seleção das figuras, as quais foram analisadas à luz da Análise do Discurso Crítica. Essa é uma abordagem teórico-metodológica com base sociológica, a qual considera a linguagem a partir de seu contexto de produção, enfocando, além das ideologias<sup>2</sup> que a permeiam, a formação de identidades sociais<sup>3</sup> reveladas pela crença dos autores em relação ao mundo, perpetuadas pelo LD e entendendo as questões de poder (assimétricas) relacionadas a processos hegemônicos<sup>4</sup>.

Assim, concernente à organização desta dissertação, os capítulos que a compõem foram escritos, conforme se vê a seguir, da seguinte forma: no segundo capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos norteadores da pesquisa que, conforme já foi mencionado, está inserida no âmbito do ensino de línguas, no período pós-moderno ou contemporâneo, levando em consideração os fenômenos de mundialização da cultura e de globalização da economia, e como conseqüências desses fenômenos a fragmentação das identidades sociais que também são constituídas em sala de aula.

No terceiro capítulo são apresentados os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista baseada na Análise do Discurso Crítica como alicerce para a investigação dos processos ideológicos e hegemônicos inerentes ao LD, considerando-o como documento regulador dos

---

<sup>2</sup>De acordo com Thompson (1995 citado por RAMALHO e REZENDE, 2011), ideologia é um instrumento semiótico de lutas de poder, uma das formas de assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e legítima.

<sup>3</sup> De acordo com Charaudeau (2009) a identidade social é a identidade do eu reconhecida pelo outro, conferindo por isso ao sujeito o “direito a palavra” fundando assim sua legitimidade como qualidade de ação. Destarte, o reconhecimento de um sujeito por outros sujeitos depende de uma espécie de “valor aceito por todos, dependendo assim, de normas institucionais que regem cada domínio da prática social e que atribuem funções, lugares e papéis aos que são investidos através de tais normas.

<sup>4</sup>De acordo com Gramsci (citado por JESUS, 1998), hegemonia é o estabelecimento temporário de uma aliança moral, política e intelectual na vida social, difundindo sua própria “visão de mundo” como dominante a sociedade como um todo, como se os interesses entre dominador e dominado fossem os mesmos.

discursos que permeiam a sala de aula de língua espanhola. Também é apresentado nesse capítulo o objeto de análise em questão, o livro didático, em alguns de seus pormenores.

De acordo com Fairclough (2003), a abordagem trazida pela Análise Crítica do Discurso preocupa-se com os efeitos ideológicos que os textos podem ter sobre as relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores e identidades. Ao contrário de outras teorias que vêem o poder como força de coação unilateral, como estruturantes da sociedade e que, por isso, não conseguem verificar o poder como temporário cujo equilíbrio é instável, a Análise do Discurso Crítica verifica a possibilidade de modificação e ainda de superação das relações assimétricas de poder.

No quarto capítulo apresento a análise de imagens e textos do LD, conforme se objetiva nesta pesquisa. Para a análise também foram consideradas as categorias criadas por Block (2005) sobre cada manifestação social identitária de classe, gênero e raça/etnia apresentadas pelas figuras do elencado exemplar tendo em vista sua característica multimodal<sup>5</sup>.

No quinto capítulo são apresentadas as considerações finais do trabalho de forma a responder às perguntas de pesquisa e resumir os principais pontos com a apresentação de contribuições deste problema para a área de Estudos da Linguagem ligada ao Ensino Aprendizagem de Línguas, com a perspectiva de que ela tenha prosseguimentos posteriores de forma a ampliar o seu *corpus* e, por conseguinte, seu campo de ação, por meio do letramento visual e, conseqüentemente por meio do letramento crítico, o qual problematiza as crenças impregnadas no sistema escolar. Também é discutido o ensino crítico como ferramenta político-cultural que trata com seriedade a noção de diferenças humanas, particularmente aquelas relacionadas à “classe, gênero e raça/etnia” para a formação cidadã dos aprendizes de língua estrangeira (FERREIRA, 2006).

---

<sup>5</sup>De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p.177) multimodalidade, trata-se do conjunto de modos de representação que fazem parte de um texto (verbal e visual) de forma integrada.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentados os pressupostos teóricos concernentes à complexidade do processo de aprender e ensinar uma nova língua e os intervenientes que permeiam esse processo, entendendo-o como espaço de reacomodações identitárias relacionado à necessidade de acolhimento na/pela nova língua. Também são abordadas as questões de identidade e subjetividade e as concepções de identidades socialmente constituídas bem como o uso do livro didático como instrumento de representação dessas identidades no âmbito de sala de aula.

### **2.1 A Complexidade da relação entre o sujeito e a língua do outro, espaço de necessárias (re)acomodações identitárias**

Nesta subseção, é apresentada uma breve revisão dos métodos que tradicionalmente dizem respeito a como se ensinam e se aprendem línguas. O objetivo dessa apresentação é trazer reflexões sobre a maneira como as teorias que embasam cada um deles entendem os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (professores, alunos, entre outros) em suas identidades, preparando assim o terreno para a análise que aqui se objetiva desenvolver.

Os estudos desenvolvidos por Di Nardi (2007) apontam que as escolhas metodológicas constantes nos livros didáticos podem ser consideradas como construtoras de “lugares”<sup>6</sup> para professores e alunos no processo de ensino aprendizagem de línguas ao se analisar o discurso trazido pelas atividades que propõem para o desenvolvimento de competências e habilidades.

A pesquisa de Di Nardi (2007 op.cit.) revelou, por sua observação, que para alguns educadores, o ensino de uma nova língua ainda consiste em propagar um processo definido por uma relação negativa existente entre a língua materna (a língua ensinada pela mãe) e uma nova língua (a língua estrangeira). Para alguns professores de línguas, o processo de ensino

---

<sup>6</sup>Posições no discurso como modos de ser (tornar-se) e de agir(transformar-se) do professor e também do aluno.

aprendizagem de uma língua estrangeira significa apenas uma complementação do conhecimento ao que já adquirido ao se aprender a língua materna.

Decorrente dessa maneira de pensar, de acordo com a pesquisadora (DI NARDI, 2007), na década de 60 o método gramática tradução tinha como objetivo o ensino por meio da leitura de textos que seriam traduzidos da língua estrangeira para a língua materna. Tal método enfocava o ensino da gramática mostrando as semelhanças e as diferenças entre os dois idiomas, trazendo a ideia criticada por pedagogos como Paulo Freire (1996) sobre a educação bancária, pois, por esse método os aprendizes recebiam o conteúdo sem que lhes fosse permitida nenhuma participação crítica. Não havia o sujeito a ser instruído, mas um recipiente a ser preenchido.

Contrariando a ideia do primeiro, o Método Direto, advindo das versões americana e européia que compartilhavam dos métodos Audiooral (Audiolingual) e Audiovisual baseados no behaviorismo, previa a extinção da língua materna como referencial para a aprendizagem de outro idioma, visto que ela representava fator de interferência para o processo de ensino aprendizagem de uma nova língua. Esse método estava reduzido a situações de memorização em contextos artificiais de comunicação, reproduzindo hábitos genéricos e, às vezes, estereotipados de uma cultura.

Em contrapartida, nas décadas de 70 e 80, de acordo com Di Nardi (2007) influenciados pela psicologia cognitivista e pela gramática gerativa de Chomsky, os linguistas aplicados propuseram a abordagem comunicativa. Por essa abordagem o aprendiz era considerado sujeito consciente e racional e, por esse motivo, poderia participar ativamente de seu processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem comunicativa trouxe ao ensino de línguas atividades de leitura e escrita baseadas nas necessidades dos aprendizes. Influenciando os trabalhos de Hymes (1979) sobre o conceito de competência comunicativa<sup>7</sup>. Por meio dessa abordagem, a relação negativa entre a língua materna e outra

---

<sup>7</sup>Conforme Di Nardi (2007, p.97), a competência comunicativa refere-se ao “todo” necessário para que um falante-ouvinte de uma língua possa fazer uso dela. Tal competência abrange as regras de uso (pragmática) e as regras gramaticais de forma se complementem. Destarte, estão inseridas nesse âmbito as regras sociais, culturais e psicológicas. Além disso, deve ser estaria incluir o domínio de variantes de uma mesma língua e os recursos que possibilitem a passagem em uso de uma variante à outra.

língua foi minimizada. Previa-se por meio da competência comunicativa (que contempla a competência lingüística e a competência sociocultural) a utilização da tradução ou da comparação para realizar interações durante as aulas na busca de facilitar a apreensão de aspectos gramaticais, pragmáticos ou culturais, visando principalmente o desfazimento de possíveis conflitos interculturais.

Ora, se, de acordo com este momento histórico do ensino de línguas, o aprendiz era considerado responsável pelo seu processo de aprendizagem, passa-se então a entender que procedimentos adquiridos pelos aprendizes lhes garantiria sucesso nesse processo. Foi-se assim estabelecendo a ideia da existência de um padrão único para o que seria o bom aprendiz de línguas.

De volta às diferenças existentes no ensino de uma e outra língua, Krashen (1982) trouxe-nos à luz a diferença entre aquisição e aprendizagem. Para esse autor, a aquisição se dá de forma inconsciente (como no caso da língua materna) e a aprendizagem se dá por meio de treino, assimilação de vocabulário e do aprendizado da gramática (como por exemplo, a língua estrangeira, a que não é a língua falada no contexto geográfico do aprendiz).

Di Nardi (2007), baseada nos estudos de Coracini (1997) acerca da vertente psicanalista do processo, afirma que pedagogos e linguistas aplicados problematizam o ensino aprendizagem de outras línguas como um lugar onde quase tudo é permitido. Nesse sentido, o processo possibilita ao aprendiz forte atração por outra língua, o que resulta em investimento, completando-o como sujeito a ponto de este sentir o desejo de ser semelhante ao falante nativo daquela língua ou, ao contrário, por mais desenvoltura que ele tenha ao realizar investimento, por não haver acolhimento, não se sinta à vontade para dizer o que diria por meio da língua materna. Destarte, a “outra” língua poderia representar para ele, o aprendiz, uma língua estranha, ligada a um estranho, causando-lhe bloqueio e, por isso, impedimento ao aprendizado.

O sujeito (aprendiz) enquanto constitutivamente cindido, heterogêneo, polifônico, é atravessado pelo inconsciente e, portanto, pouco afeito ao controle de si e do outro. Isso remete à questão de ele ser habitado por outros “eus”, considerando-se a manifestação do inconsciente via sistemas simbólicos por meio da linguagem, compreendendo que a primeira língua é habitada pelo já-

dito, ou por vozes que precedem todo e qualquer dizer, o que caracteriza a memória discursiva.

Essas diferentes perspectivas de ensinar nos permitem entender a relação entre a língua materna e a língua estrangeira. Permitem também entender a questão do acolhimento que o aprendiz precisa ter para investir em ações que promovam o necessário para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

## **2.2 Ensino de língua estrangeira – espaço e acolhimento na/pela língua**

O termo língua estrangeira torna-se aqui complexo pela duplicidade de sentidos que o compõe, sendo objeto de uma prática e ao mesmo tempo a prática de conhecimento intelectual. Ela solicita do sujeito relacionar-se com os outros e com o mundo, demandando para isso a expressão do eu em viés psíquico, rítmico e sonoro (entonacional). Destarte, de acordo com Revuz (1998, p.226), há a necessidade de equilíbrio entre as três dimensões: sua identidade, sua expressão e seu pensamento.

Aprender uma língua requer sintonizar as bases de nossa estruturação psíquica com uma espécie de instrumento de aprendizagem, que é a língua materna. Esse processo, por sua vez, promove também o questionamento e a modificação de uma identidade.

De acordo com Revuz (1998):

[...] a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer.(REVUZ, 1998, p.230).

Abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar o que está instaurado entre o sujeito e sua língua, essa relação complexa e estruturante que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber. Neste sentido, a língua estrangeira nos coloca

diante das diferenças, e, por conseguinte, das diferentes maneiras de construir as significações.

O contato com a língua estrangeira carrega o potencial de promover o desaparecimento de um ponto de vista único pelo qual um termo designaria algo universalmente instituído, o que ocasiona um estranhamento ou poderíamos dizer uma perda de identidade e, por conseguinte, uma renovação ou relativização da língua materna.

De acordo ainda com Revuz (1998):

Essa dupla experiência de ruptura ou perda e de descoberta ou apropriação é mais violenta quando ela é acompanhada de uma ruptura real (imigração, estada no estrangeiro), mas está presente também, de modo mais silencioso, mesmo nas aprendizagens mais esparsas e escolares. Essa experiência, com efeito, não está ligada a tal ou qual característica psicológica ou cultural do próprio aprendiz, mas ao fato mesmo de expressar-se em outra língua. (REVUZ, 1998, p.227)

Para Revuz (1998), o sentimento de deslocamento ou perda de identidade, ou ainda desenraizamento com a língua materna, é instaurado por uma espécie de aprimoramento da língua alvo, um acolhimento.

Nesse sentido, as teorias de aquisição de línguas oferecem, por vezes, maneiras de ver o aprendiz por meio de suas individualidades categorizando-os em termos muitas vezes binários (tais como motivados, desmotivados, inibidos, não inibidos). Já as teorias de identidade veem essas descrições afetivas como construtos que envolvem contextos sociais injustos ou desiguais, que às vezes coexistem em maneiras contraditórias dentro de um indivíduo. (NORTON, 2000).

Pesquisas realizadas por Norton (2000) sobre identidades sociais, investimento e aprendizagem de línguas destacam que as posições diversas das quais os aprendizes participam com relação à vida social promovem a apropriação ou não da língua alvo.

Destarte, a questão de identidade é teorizada como múltipla, cambiante, fragmentada e, por isso, passa a ser vista como um lugar de luta. Dessa forma, algumas posições de identidade podem limitar oportunidades ou coagir os estudantes para escutar, falar, ler e escrever; outras podem oferecer

possibilidades melhores para interação social e agência humana. Assim, as teorias contemporâneas pós-estruturalistas<sup>8</sup> sobre linguagem e sobre identidade podem oferecer novas perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas.

Estudiosos como Norton (2000) têm realizado pesquisas em diferentes regiões do mundo com enfoque voltado para a investigação de como categorias de identidade como raça, gênero e sexualidade se relacionam com as questões de aprendizagem. De acordo com as teorias contemporâneas pós-estruturalistas as identidades são contingentes, cambiantes e dependentes de contextos (NORTON, 2000). Assim, posições frequentemente legitimadas por estruturas sociais podem ser negociadas pelos agentes que desejam se (re)posicionar.

Nesse sentido, Menard-Warwich (2007 citado por NORTON, 2010) em uma de suas pesquisas identificou posicionamentos particulares de atos de fala de professores de inglês e de estudantes latinos, ou seja, as maneiras como os aprendizes obtinham ou não sucesso ao expressarem suas vozes na sala de aula. O que se percebeu foi que a forma como os professores pretendiam empoderar seus alunos, por meio de conteúdos e atividades habituais pautados em discursos institucionalmente legitimados poderia comprometer as oportunidades de os alunos reivindicarem as identidades que desejavam. Para a autora, os professores deveriam estar atentos à maneira como abordam os conteúdos e à maneira como os alunos se posicionam no discurso em sala de aula de forma a capacitá-los, sob uma perspectiva crítica, para a identificação e a luta contra tendências que impossibilitam o empoderamento<sup>9</sup> de práticas linguísticas de novas culturas.

---

<sup>8</sup>De acordo com Smart (1999 citado por HALL, 2000), as teorias contemporâneas pós-estruturalistas mostram uma preocupação crítica relacionada a questões como a crise de representação e a crise de instabilidades associadas aos significados, ausência de bases seguras sobre o conhecimento, centralidade analítica da linguagem, dos discursos e textos. Preocupam-se ainda com a inadequação do pressuposto iluminista do sujeito autônomo racional e sua deterioração gerada pela fragmentação das identidades.

<sup>9</sup>O termo empoderamento, em inglês empowerment, significa a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Ele deve ser entendido como um processo pelo qual podem acontecer transformações nas relações sociais, culturais, econômicas e de poder.

O empoderamento vincula-se ao ensino crítico<sup>10</sup> no que concerne à tentativa de desenvolver uma pedagogia emancipatória que busca a promoção da consciência crítica, isto é, uma nova forma de pensar o mundo de alunos e professores buscando maneiras de refletir sobre sua situação, sua cultura e seus interiores quanto a família, raça, etnia, gênero, classe, entre outros.

De acordo com Giroux (1997), a educação crítica ou ensino crítico tem papel importante na construção das subjetividades dos alunos, porque promove a participação tanto de professores quanto de alunos em discussões que possibilitam prepará-los para atuarem como cidadãos modificando suas formas de ser e estar no mundo com o intuito de promover mudança social.

### **2.3 Aprender uma nova língua – questões de identidade e subjetividade**

Nesta subseção trouxe à discussão o construto de identidade como algo socialmente constituído, o que não deixa de incluir o âmbito de sala de aula. Essa questão nos remete aos momentos do sujeito atuante em sociedade, modificando a visão individualista e unificada de sua identidade, centrada no modelo trazido pelo Iluminismo, dando lugar à fragmentação, transformação e ao deslocamento das identidades.

As diversas concepções que envolvem a questão de identidades sociais têm sido utilizadas na busca de compreender o sujeito e sua relação com aspectos da vida tanto no âmbito individual como nos âmbitos cultural, econômico, profissional, social, entre outros, demonstrando a complexidade desse construto, remetendo-o a uma perspectiva transdisciplinar.

Nos últimos vinte e cinco anos, o mencionado termo tem sido discutido sob a visão pós-estruturalista de mundo advinda das Ciências Sociais. A problematização do conceito de identidades surgiu com o questionamento sobre a capacidade autônoma do sujeito não mais colocada à prova por estruturas rígidas como classe, gênero e raça/etnia, pois, agindo em sociedade e participando de relações embasadas na e pela diferença e, dessa forma, contrariando a relação individualista advinda da visão essencialista<sup>11</sup>, o sujeito

---

<sup>11</sup>Para Hall, (2000) a visão essencialista de identidade trata o construto como algo unificado, fixo e imutável.

situado no momento sócio-histórico contemporâneo ou pós-moderno da civilização pode(ria) (re)inventar-se de muitas maneiras.

Pela visão estruturalista de identidade, o sujeito é visto como produto das condições sociais em que se desenvolveu, isto é, os sujeitos são determinados pela sua participação em categorias sociais baseadas em classe social, religião, educação, família, grupos de pares, entre outras. Essas categorias são moldadas e formadas pelo circuito de cultura, visão relativamente fixa de mundo, modos de comportamento e artefatos de um determinado grupo de pessoas.

Baseada na busca por leis universais ou regras de comportamento humano, a abordagem ou visão estruturalista de identidades prevê que o sujeito, ao relacionar-se com os demais, poderia desenvolver-se e tornar-se alguém melhor, caso seguisse o modelo bem sucedido. Esse modelo de comportamento condiz com o modelo de sujeito estabelecido pelo movimento Iluminista nas ciências sociais, pelo qual o indivíduo teria seu destino traçado pelo essencialismo, ideologia baseada nas pressuposições de que os grupos podem ser claramente delimitados por suas características culturais e/ou biológicas e que, além disso, os membros pelos quais os grupos são constituídos devem ser mais ou menos iguais entre si (BUCHOLTZ, 2003).

Contrariamente à visão essencialista, Hall (2002) explica que identidade é algo que se constitui ao longo do tempo, através também de processos, e que não se traga algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Para ele, existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre o que alguns chamam de unidade.

O argumento de Hall (2002) é apresentado levando em consideração a linha histórica de transformação estrutural das sociedades modernas a partir do qual o sujeito é visto como acordam três concepções. A primeira mostra o sujeito do Iluminismo, que tem como característica a visão individualista de pessoa humana como um sujeito totalmente centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação, situado no cerne do conhecimento e da razão. A segunda mostra o sujeito sociológico, cuja identidade é constituída por uma estrutura social e que por isso, motiva e preenche o espaço entre o seu “interior” e o seu “exterior”, ou seja, entre o mundo pessoal e o mundo público. Esta concepção promove reciprocidade entre os indivíduos de forma geral

tornando-os mais previsíveis. A terceira traz o sujeito pós-moderno, o que nesta pesquisa nomeio de contemporâneo (MOITA LOPES, 2005), o qual não tem identidade fixa, essencial ou permanente.

De acordo com Hall (2000), a terceira concepção do sujeito trata de

uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Este sujeito está isento de identidade fixa e permanente, sendo constituído por meio de uma identidade definida historicamente, formada e transformada continuamente. (HALL, 2000, p.13)

Nesse sentido, de acordo com Woodward (2007), corroborando a visão não essencialista defendida por Hall (2000), as identidades são marcadas (reconhecidas) pela diferença. Essa diferenciação ocorre por meio da representação de binarismos pertencentes aos sistemas simbólicos, como, por exemplo, o limpo e o sujo.

Para Hall (2000), a diferença é o fator essencial da questão da identidade, ou seja, ela é o que a constitui. Para Woodward (2000), a diferença, muitas vezes, é tratada como o que estaria fora do padrão da identidade, sendo, portanto, de alguma forma menor, anormal, desvalorizada. Isso se dá porque os binarismos nos quais vemos as identidades e a diferença (branco-negro, homem-mulher, entre outros) são construídos em relações desiguais de poder.

Pode-se dizer que a identidade é gerida pela diferença e a diferença depende da identidade, sendo então indissociáveis (SILVA, 2007, p. 75). Apesar de serem indissociáveis, os discursos que permeiam a questão das identidades (e diferenças) não convivem harmoniosamente, não são simplesmente ditos. Eles são impostos e disputados.

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar as diferenças não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes [...]. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2007, p. 85-86).

Essa divisão entre o que somos e o que não somos pressupõe uma classificação e uma hierarquização; aqueles que detêm o poder de classificar também detêm o poder de ordenar e avaliar as identidades alheias, contrastando-as com a própria — tida como natural e exemplar.

Situando a questão das identidades (e diferenças) no sistema global contemporâneo, de acordo com Woodward (2000, p.38), elas “são produzidas em momentos particulares no tempo” ou como Hall (2000) prefere chamá-lo,

De fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de ‘identidades partilhadas’ — como ‘consumidores’ para os mesmos bens, ‘clientes’ para os mesmos serviços, ‘públicos’ para as mesmas mensagens e imagens — entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo (HALL,2006, p. 74).

De acordo com Anderson (1983 citado por WOODWARD, 2000), a diferença que se constitui entre as diversas identidades nacionais se releva também pelas formas com que são imaginadas. Para o mesmo autor, as comunidades imaginadas estão sendo reconstruídas. As atuais construções do oriente, por exemplo, têm se concentrado em uma visão fundamentalista, pela qual o islamismo é “demonizado”. Tal construção tem como premissa ameaças às tradições liberais.

Para Hall (1990 citado por Woodward, 2000), as identidades também podem ser legitimadas por uma referência a um passado glorioso, que pode ser real ou imaginário. Hall (1990) chama de identidade cultural essa identidade que busca no passado a validação de práticas sociais em termos de território de habitação, cultura de herança e local de nascimento.

A identidade cultural também assume o aspecto de fluidez, pois trata da questão do ser e do tornar-se, a partir do momento em que os sujeitos se posicionam capazes de reconstruir identidades históricas, herdadas de um passado comum.

Quando remetida à questão da linguagem, tendo o discurso como forma de interação social, Bakhtin (1981) verifica a interação como um processo de construção de significado. Segundo esse filósofo, mediados pela linguagem, os

sujeitos tornam-se conscientes de quem são e a partir disso, constroem suas identidades sociais por meio da ação no mundo.

Partindo dessa premissa, Bakhtin (1981) conceitua a visão socioconstrutivista<sup>12</sup> do discurso. Essa visão é caracterizada, quando situamos o discurso no âmbito da pós-modernidade, fragmentação, contradição e processo. A primeira característica remete-nos à identidade heterogênea do sujeito pós-moderno; a segunda refere-se à questão verificada pela existência de duas ou mais identidades em um mesmo sujeito causando-lhe contradição devido às relações de poder existentes na sociedade e a sua posição social nas práticas sociais em que atua; a terceira diz respeito ao fato de que as múltiplas identidades do sujeito, por não serem fixas, estão sempre em processo contínuo de construção por meio da linguagem. (MOITA LOPES, 2002)

Com base nas características anteriormente mencionadas acerca de como a identidade pode ser caracterizada na era pós-moderna ou contemporânea, o mundo e as pessoas são vistos como constituídos circunstancialmente pela cultura, pelas instituições e pelas históricas nas quais são/ estão situados. Concordando com esta assertiva, Norton (2000) nos diz que identidade refere-se ao modo como as pessoas percebem sua relação com o mundo, relação essa que se constrói no tempo e espaço e por interações que acontecem no presente e que poderão ocorrer no futuro. Para essa pesquisadora, a concepção de identidade deveria abranger as estruturas sociais injustas que são produzidas nas interações sociais cotidianas, concernentes ao discurso e às relações de poder, fazendo que abranjam a questão de identidade social como a relação que acontece entre o indivíduo e o mundo social vinculando-o a instituições como família, escola, local de trabalho, serviços sociais e tribunais.

Ao mencionarmos a questão da constituição de identidade pela diferença, devemos relacioná-la também às questões culturais. Nesse sentido, Hall (1997 citado por WOODWARD, 2000), afirma que o “circuito da cultura” desloca o foco dos sistemas de representação para as identidades produzidas por eles. Isto significa que a representação inclui as práticas de significação e

---

<sup>12</sup> Bakhtin (1981, p.12) refere-se à visão do discurso com forma de co-participação social, processo pelo qual o interlocutor é crucial.

os sistemas simbólicos que produzem os significados, reposicionando os sujeitos em seus modos de ser e vir a ser.

Desta forma, de acordo com Hall (2012), a identidade social está ligada ao sentimento de pertencimento, algumas vezes mascarado, a um congregado de pessoas vinculadas a rotina cotidiana ou ao ciclo anual de encontros. Nesse aspecto identidade resulta na questão de que o sujeito deve identificar-se com uma totalidade imaginada.

Também para Castells (1999), o conceito de identidade refere-se a um processo de construção de significado com base em um atributo cultural ou em atributos culturais interrelacionados, de forma que uns sobrevalessam sobre outros. Segundo Castells (1999), esta sobreposição pode ocorrer pela interferência de instituições dominantes quando os atores sociais internalizam de forma elencada determinados atributos, construindo suas identidades com base nessa internalização. A esse fenômeno, este autor chamou de identidade legitimadora. Para ele, existem ainda as classificações de identidade de resistência, a qual é gerada por atores sociais que estão em posições desvalorizadas ou discriminadas, e identidade de projeto, as quais são produzidas por atores sociais que partem dos materiais culturais a que têm acesso, para redefinir sua posição na sociedade.

A partir dos estudos mencionados por Norton (2000), Hall (1990) e outros, identidade social é o resultado de processos simbólicos e discursivos que vinculam um indivíduo a um conjunto social. As categorias que fundamentam os vínculos do sujeito com o grupo social também são validadas simbolicamente e estão sujeitas a forças e relações de poder. Esses critérios determinantes da identidade, muitas vezes considerados objetivos, podem ser a classe social, o gênero, a nação, a profissão, a raça, a etnia, a religião, a cultura, etc.

Nesse sentido nas próximas seções, tento conceituar as categorias de identidades sociais de classe, gênero, raça/etnia separadamente apenas para facilitar a compreensão do leitor, pois é sabido que, de acordo com Block (2005), o conceito de identidade é um construto social e na visão pós-estruturalista é tido como fluido, fragmentado e cambiante, o que equivale a dizer que uma pessoa será identificada ou poderá identificar-se perante os três recortes aqui realizados ao mesmo tempo. Isto também quer dizer que as

identidades sociais não se sobrepõem; elas se comunicam, se complementam em um mesmo patamar.

O mesmo critério, isto é, tomando-se como premissa a visão pós-estruturalista de identidades, tendo em vista os fenômenos de fragmentação, fluidez e transformação, pode-se dizer que há entre as identidades sociais uma espécie de intersecção. Essa premissa foi considerada no momento de realização da análise de dados que mostro no capítulo 4.

## **2.4 Identidades Sociais de classe**

Nesta subseção, por meio da retomada do conceito de “capitais”, metáfora criada pelo sociólogo Bourdieu (2011), procuro o explicar o conceito de identidade social concernente às diferenças de classe e seus intervenientes.

As identidades sociais de classe, advindas dos estudos pós-estruturalistas que aqui apresento, estão baseadas no que Bourdieu (2011) chamou de “*campus social*”. Cada um dos campos sociais está situado em um determinado contexto social e é representado por um conjunto de sistemas simbólicos. Dessa forma, os papéis sociais desempenhados representam as multifacetadas identidades que poderíamos assumir.

Destarte, a identidade social é resultado de processos simbólicos e discursivos que vinculam um indivíduo a um conjunto social. As categorias que fundamentam os vínculos do sujeito com o grupo social também são validadas simbolicamente e estão sujeitas a forças e relações de poder. Esses critérios determinantes da identidade, muitas vezes considerados objetivos, podem ser a classe social, o gênero, a nação, a profissão, a raça, a etnia, a religião, a cultura, etc.

São os sistemas simbólicos os responsáveis pelas crises de identidades, já que fornecem novas formas de dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados.

Para Bourdieu (2003)<sup>13</sup>, o espaço social, no que se refere à divisão de classes, é multidimensionalmente constituído, sendo ocupado por formas de poder que são representadas por capitais. Assim, as relações de poder são traduzidas pela relação das lutas de poder entre as classes.

Explicando como os capitais se relacionam e definindo-os, temos que: o capital econômico representa os recursos materiais de uma comunidade ou indivíduo; o capital social representa os recursos baseados em contatos e participação em grupos como o conjunto de pessoas e instituições que o indivíduo conhece e que o conhecem; o capital cultural ou informacional é o conjunto de referentes simbólicos que cada indivíduo possui, os conhecimentos e o “saber-fazer” de que cada um dispõe nos vários domínios. Este último liga-se ao capital social e ao capital econômico, sem, no entanto se subordinar a eles. O capital simbólico representa o prestígio, a forma como os diferentes tipos de capital se legitima.

Bourdieu (2003, p.7) afirma que “o poder simbólico consiste no poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber quem lhe está sujeito ou mesmo quem o exerce”. De acordo com o autor, o capital cultural é instrumento para analisar situações de classe na sociedade, dividindo-a em setores. Para ele, gostos, estilos, valores e estruturas psicológicas são decorrentes das condições de vida das diferentes classes, moldando as características que as distinguem entre si. O capital cultural pode ser considerado uma forma de poder que se destaca de outros meios de distinção porque tem como referência a posse de recursos econômicos. A legitimação do capital cultural está ligada a dois aspectos distintos. O primeiro diz respeito à sua incorporação, ou a capacidade de transmitir aspectos culturais de geração a geração por meio da convivência no seio familiar. O segundo diz respeito aos títulos e aos diplomas ou às credenciais educacionais adquiridos pela experiência do indivíduo nas instituições de instrução. É neste momento que supostamente os indivíduos de diferentes classes se encontram.

---

<sup>13</sup> Algumas das características apresentadas como subdivisão do “Capital” de Bourdieu (2003) para classificação de classes da sociedade foram utilizadas para análise dos excertos conforme se vê no capítulo 4.

Os estudos de Bourdieu (2003), conforme Skeggs (2004) mostram certa ambiguidade quanto à legitimação e às estratégias de reconversão das divisões de classe<sup>14</sup> oriundas das distinções promovidas pelas diferenciações concernentes a cada capital. Nesse sentido pode-se dizer que a escola é ao mesmo tempo o lugar em que há a valorização da classe dominante e o lugar em que há o deslocamento ou reconversão das classes.

A valorização da classe dominante ocorre por meio da internalização dos bens culturais e por meio do reforço a essa internalização. Essa internalização para a legitimação é promovida pelo que Bourdieu (2001) chamou de *habitus*, um sistema de disposições duráveis e transponíveis que integra experiências já vivenciadas, as quais funcionam como matriz de percepções, apreciações e ações pelos indivíduos dentro de cada uma das classes.

Igualmente, a questão de manutenção da legitimação do capital cultural está ligada ao capital social por meio das relações de amizade, escolhas matrimoniais, relações profissionais e ocupacionais que buscam homogeneidade em um determinado grupo que se mantém em contato. Dessa forma, não só o capital social promove a manutenção desta legitimação, mas também a relação do grupo nas interações via capital econômico.

No que tange às estratégias de reconversão dos capitais, diz-se que é realizada horizontalmente, isto é, no que diz respeito a mobilização das classes, quando há a necessidade de investir na educação dos filhos, criar profissões voltadas para a disseminação da cultura como meio comercial e ainda viabilizar a comercialização de estilos de vida em forma de boutiques, tratamentos cosméticos, tratamentos psicológicos, entre outros, para que haja a manutenção das classes (quer dizer, mesmo que falte o recurso material, a

---

<sup>14</sup>Traduzindo Reich (1991): a sociedade pode ser dividida em três categorias: servidores, produtores de rotina e analistas simbólicos. Os primeiros são os vendedores, secretários, cabeleireiros, motoristas de ônibus e professores, os quais executam tarefas repetitivas que são realizadas na presença daqueles que consomem seus produtos. Os segundos são trabalhadores de colarinho branco e que tem em comum com os primeiros a natureza de rotina de seu trabalho. No entanto, os trabalhos destes não requerem a presença de consumidores. Os produtores de rotina trabalham em contextos de produção como, por exemplo, em linhas de montagem e como gestores. Há também aqueles que trabalham em processamento de dados e informação de tipos diferentes, como por exemplo, aqueles que inserem informações sobre clientes em bases de dados de computador. Os analistas simbólicos são os identificadores e solucionadores de problemas. Trata-se de uma classe de indivíduos altamente educados e capacitados, que estão se tornando progressivamente menos dependentes das organizações tradicionais locais e de quadros de trabalho e encontram-se mais integrados com um desenvolvimento sócio-econômico internacional e da elite intelectual.

manutenção do domínios de informações e dos gostos apurados dizem a que classe um indivíduo pertence) ou ainda para que uma classe continue se sobrepondo a outras.

No que concerne à reconversão vertical, diz-se que o estudo (o acesso às instituições de instrução) é lugar de concessão do capital cultural que, exemplificando, pode transformar o professor primário em professor universitário. Já a reconversão transversal, diz-se que ocorre, por exemplo, pela transformação, por meio do acesso a informação, de um professor primário a dono de indústria. Então, dessa maneira, os tipos de capital seriam acionados ou reconvertidos mesmo que interligados aos demais por meio de ações individuais.

Pode-se dizer que os recursos materiais acumulados, reproduzidos e ampliados por meio de investimento econômico e cultural visam à obtenção ou manutenção de relações sociais, as quais podem a curto, médio ou longo prazo estabelecer vínculos econômicos.

Na próxima seção apresento características das identidades sociais de gênero atreladas também ao uso da linguagem, as quais têm como cerne de seu reconhecimento o movimento feminista em suas variadas manifestações ao longo da história, inclusive a nível mundial.

## **2.5 Identidades sociais de gênero**

A questão de estruturação de identidades sociais relacionadas a linguagem e gênero<sup>15</sup> tem sido de interesse crescente entre pesquisadores das Ciências Sociais (LOURO 2011; BUTLER,1990). Nesse sentido, de acordo com Cameron (1995, 1996, 2005), nos últimos 30 anos, sob uma perspectiva linguística feminista, quatro abordagens se manifestaram de forma diferenciada, tendo em comum a rejeição ao determinismo biológico pelo qual os indivíduos nascem sexuados (masculino ou feminino) e que por isso devem proceder de forma predeterminada.

---

<sup>15</sup>Aud (2006), por meio de uma construção biológica, trata a questão de gênero como um conjunto de idéias e representações sobre o masculino e o feminino.

De acordo com a primeira abordagem, conhecida como o modelo de déficit (LAKOFF, 1975 citado por BLOCK 2005), as mulheres eram consideradas falantes e comunicadoras desfavorecidas no que concerne principalmente às configurações profissionais.

Por esta perspectiva, as habilidades de comunicação eram aprendidas por garotos de uma forma natural no início de suas vidas, enquanto as moças eram treinadas desde a infância para serem menos diretas. O que estava por trás dessa atitude dissimulada era a questão da sedução, pois elas eram induzidas a acreditar que obteriam benefícios do sexo oposto se demonstrassem um comportamento tímido.

Ellig e Morin (2001. p.109, citado por BLOCK 2005) legitimando o discurso essencialista mencionado, aconselhavam que “se as mulheres desejassem competir com os homens e quisessem ser bem-sucedidas no mundo dos negócios, elas deveriam adotar as características dos homens ao se comunicar, ou em qualquer situação, imitar seu comportamento.”

O modelo de déficit é conservador na medida em que incentivava as mulheres a seguirem modos de comportamento estabelecidos pelos homens, em oposição a desafiá-los. Além disso, ele descartava a ideia de que homens e mulheres abordam de forma diferente todo o processo de comunicação.

A segunda abordagem, definida como modelo de diferença cultural, contraria a visão de Lakoff (1975), sob a qual os estilos de comunicação das mulheres são inferiores aos dos homens. Para o segundo modelo, a problemática da relação entre os dois gêneros ocorre por choque cultural. Nesse sentido, autores preocupados em possibilitar melhoria na comunicação para manutenção dos relacionamentos heterossexuais produziram publicações como a de John Gray (1992): “Homens são de Marte e Mulheres são de Vênus”.

A terceira abordagem é referida como modelo de dominância. Por esse modelo as mulheres existem para desempenharem suas feminilidades em sociedades patriarcais em que elas negociam da melhor forma possível, sua relativa posição vis-à-vis aos homens.

Comparativamente aos dois primeiros apresentados, este modelo se apresenta mais abertamente socialista, pois desafia os fundamentos das hierarquias sócio-econômicas em diferentes sociedades em todo o mundo, não

apenas por propor o ajustamento de indivíduos às formas de falar, mas pelo desmantelamento de toda a estrutura social edificada ao longo dos séculos, a qual deu ao homem vantagem sobre a mulher.

Ainda que a agenda da terceira abordagem seja política e que bem por isso não tenha tido apoio da mídia (publicação de livros), ela se manteve dentro dos patamares do essencialismo binário estruturalista, por não dar conta de se estabelecer perante o sistema capitalista, e principalmente por não ser suficiente para representar adequadamente e também para explicar o complexo processo de linguagem e gênero na modernidade tardia (GIDDENS, 1991).

Como resultado dessa insuficiência, a abordagem pós-estruturalista derivada do trabalho de teóricas feministas como Butler (1990, 1993) e Weedon (1997) passa a ser capturada por muitos estudiosos da área de linguagem e gênero pertencentes a diferentes vertentes.

De acordo com Louro (2011), o termo gênero está diretamente associado ao movimento feminista contemporâneo o qual foi socialmente organizado no Ocidente a partir do século XIX.

No início do século XX, as manifestações desse movimento ocorrem de forma mais acalorada adquirindo maior visibilidade e expressividade após o sufrágio (direito de votar) adquirido por lei pelas mulheres, o que ficou conhecido como a primeira “onda” do movimento. Este primeiro direito foi responsável pela ampliação do feminismo a países ocidentais. Os objetivos primordiais do feminismo neste momento estavam pautados em questões ligadas à organização da família, à criação de oportunidade de estudo e ao acesso a determinadas profissões.

A segunda “onda” se inicia no final da década de 60. Nesse período os objetivos do movimento se voltam para as construções teóricas nas quais se envolvem estudiosas e militantes de um lado e seus opositores de outro. O embate está no engajamento para a construção do conceito de gênero. Destarte, intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, alçam sua voz em vários países como França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e Cuba e inconformados combatem por meio da inserção da subjetividade em seus discursos a discriminação, a segregação e o silenciamento.

Após a segunda onda, militantes feministas passam a participar do mundo acadêmico levando até as escolas e universidades “os estudos da mulher”, os quais foram constituídos por descrições sobre as condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços nas áreas de Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura entre outros. Esses estudos tinham como objetivo apontar as desigualdades sociais, políticas, econômicas e jurídicas enfrentadas pelas mulheres.

A partir da inserção da voz das mulheres na academia por meio do levantamento de informações, da construção de estatísticas, e de vieses em livros escolares, entre outros, a forma esparsa de como eram referenciadas deu lugar a voz feminina como tema central, promovendo visibilidade ao caráter político do movimento feminista, pois estava estampado na mídia que elas estavam engajadas.

Esse engajamento, no entanto, ocorreu de forma dividida. De um lado, muitos (homens e mulheres) feministas realizam descrições minuciosas por meio do ensaio de explicações baseadas na psicanálise; de outro, parecia impossível às feministas radicais (socialistas) ancorar explicações e teorias feministas na Psicologia.

Essa secção do movimento faz que ele tenha o foco, a partir de então, em demonstrar, como afirma Louro (2011),

que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 2011, p.25)

Confirmando o pensamento de Louro (2011), a questão de gênero sempre foi associada à sexualidade estabelecendo normas e comportamentos para homens e mulheres.

Ecoando o que nos diz Connell (1995, p.189) acerca da prática que se dirige aos corpos por meio do gênero, o movimento passa a recolocar o debate no campo social, pois é nesse “lugar”, ou seja, nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de

representação, que as relações desiguais entre os sujeitos são construídas, reproduzidas e justificadas e não mais pelas diferenças biológicas.

É no momento em que os Estudos Feministas passam por uma intensa transformação baseada em discussões e polêmicas em busca de ressignificação e de apropriação que começa a entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, o que significa compreender que o ser/agir de um determinado gênero está além da ação em papéis sociais pre-fabricados, mas em constante ação e (re)construção a depender das mudanças sofridas pelos sujeitos na vida em sociedade.

Dessa nova temática, é preciso salientar, concordando ou não que surge a necessidade de diferenciar identidades de gênero de identidades sexuais. Para tentar defini-las trago o conceito de Weeks (1996), para quem as identidades sexuais são constituídas através das formas como os sujeitos vivem sua sexualidade, com parceiros /as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Já as identidades de gênero são construídas a partir da identificação desses sujeitos sexuados como masculinos ou femininos social e historicamente.

Neste sentido, concordo com as ideias de Louro (2011, p.39) que nos remetem aos estudos que são desenvolvidos pelas teorias e pelas práticas feministas que mesmo ao atribuírem críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução, estão na verdade reconstruindo essa categoria, uma vez que homens e mulheres não são construções de mecanismos de repressão ou censura, mas se tornam sujeitos através de práticas e relações instituídas em gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e formas de agir, condutas e posturas. No entanto, muitas vezes, a sociedade os pressiona para que assumam posturas diferentes daquelas que acreditam e gostariam de ter.

Na próxima seção apresento algumas visões sobre as identidades de raça/etnia como construtos sócio-culturais, que também utilizei para realizar análise do livro didático escolhido.

## 2.6 Identidade de Raça/Etnia

Antes de falar sobre as questões que estão imbricadas nas noções de raça/etnia, faz-se necessário buscar defini-las, para isso recorri aos estudos realizados por Ferreira (2004; 2011; 2012), Barbosa (2011), Fanon (2008) e Block (2005)

De acordo com Ferreira et al, (2004), raça e etnia caracterizam-se por um misto de construções sociais, políticas e culturais inseridas nas relações sociais e de poder que ocorreram ao longo do processo histórico de colonização em âmbito global.

Para Block (2005), identidades sociais de raça/etnia, ao serem relacionadas aos construtos de identidade nacional<sup>16</sup>, e aos construtos de identidades de migração<sup>17</sup>, poderiam contrariar o conceito de racismo referindo-se ao convívio de um determinado grupo de pessoas que, ao partilharem uma longa lista de experiências e orientações como gostos musicais, moda, literatura, cinema, assim como opiniões e opções de estilo de vida, conseguem fazer que “o espaço desértico”<sup>18</sup> seja transposto levando a que os indivíduos participantes dessas comunidades sintam mais afinidade nas novas comunidades das quais fazem parte do que com as quais antes residiam.

Para Barbosa (2011), o termo raça foi construído a partir de associações acerca de características biológicas e genéticas, como, por exemplo, a cor da pele, a textura do cabelo, tipo de nariz, as quais foram no passado formas de sustentação e justificativa para escravizar pessoas.

Já o termo etnia, para essa autora, refere-se ao conjunto de elementos pertencentes a um grupo ou povo que compartilha uma experiência, uma religião, uma cultura que não necessariamente está associada a uma ligação biológica. De acordo com Barbosa (2011), o termo “grupo étnico” está

---

<sup>16</sup> Block (2005) considera como identidade que não deve ser fixada no momento do nascimento, mas sim, tratar-se de um projeto em construção que ocorre diariamente por meio de ações, símbolos e atividades.

<sup>17</sup> Para Block (2005) trata-se de um deslocamento com o fim de melhorar uma situação econômica

<sup>18</sup> De acordo com Fanon (2008) o espaço desértico ou também a “zona do não ser” refere-se aos processos de discriminação e humilhação sofridos por pessoas que migram para outros países em busca de melhores condições de vida

relacionado a uma concepção política que permite a valorização de aspectos ligados ao grupo de identificação.

Esses termos estão ligados a construtos como preconceito e discriminação. Por preconceito, entende-se uma ação relacionada à preconceção que se tem de uma pessoa, de um grupo ou de uma sociedade (BARBOSA, 2011). Já o termo discriminação está ligado ao processo resultante da qualificação de seres ou coisas implicando em uma separação ou segregação pelas marcas que originaram a diferenciação. É a exclusão gerada por um parâmetro criado por meio de relações de poder.

De acordo com Fanon (2008),

o preconceito de cor nada mais é do que a raiva irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que eles consideram inferiores, e depois o amargo ressentimento daqueles que foram oprimidos e frequentemente injuriados. Como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais. As raças de pele clara terminaram desprezando as raças de pele escura e estas recusam a continuar aceitando a condição modesta que lhes pretendem impor. (FANON, 2008, p.110)

Neste sentido, é preciso entender a questão do racismo que vincula os dois termos mencionados anteriormente. Racismo, para Ferreira (2006) é construído pelas diferenças culturais e identitárias. Para Fanon (2008) o racismo é um fenômeno que subjuga o negro a uma zona do não ser, um deserto. De acordo com esse autor, o racismo foi originado pelos negros e se estendeu aos asiáticos, aos indígenas e por fim chegou aos brancos.

De acordo com Ferreira (2011), por meio dos estudos pós-estruturalistas baseados na Teoria Racial Crítica (DEI, 2000; STARKEY; OSLER, 2001; GILLBORN, 1995), para combater o racismo é necessário lançar mão de algumas reflexões e sugestões que busquem a implementação em sala de aula de práticas profissionais que tenham como perspectiva de estratégia o aprendizado interativo e cooperativo para que todos os aprendizes desenvolvam as habilidades de pensar de forma crítica sobre as identidades raciais e étnicas já legitimadas.

Ferreira (2011), no que diz respeito às materialidades, afirma que para um ensino antirracista, os livros didáticos deveriam mostrar momentos em que cidadãos de um grupo minoritário são inseridos no livro didático e apresentá-lo de forma contextualizada, colocando a questão de tal maneira que os atores componentes de determinado grupo sejam mostrados de forma complexa, digna e genuína. Quanto ao professor, deve encorajar os alunos dando-lhes voz para que digam o que tenham realizado ou o que pensam sobre o assunto sem intimidá-los. Cabe também ao professor demonstrar que a educação antirracista ultrapassa o interesse de “cultura” e de “diferença”, mas envolve um desafio ativo para pressuposições negativas e tratamento desigual realizado por colegas ou por professores.

De acordo com os estudos realizados por Barbosa (2011)<sup>19</sup>, dispositivos legais já foram institucionalizados para a inclusão de aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação brasileira, prevendo o estudo da história da África (negra) e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, as culturas negras e dos povos indígenas. Tal iniciativa objetiva a implementação de ações afirmativas para as áreas social, econômica, cultural e política com o intuito de rever, reaprender e construir sob novas bases a formação de identidades de raça/etnia dentro de sala de aula.

Levando em consideração que o livro didático tem sido apontado como legitimador do discurso também acerca de como há a representação das identidades sociais no âmbito da sala de aula, inclusive de línguas estrangeiras, na próxima seção apresento alguns estudos concernentes à análise desse instrumento de ensino.

## **2.7 O livro didático – objeto de estudo para o ensino aprendizagem de línguas e para construção de identidades**

---

<sup>19</sup> A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que altera o artigo 26-a da Lei 9.394 de dezembro de 1996, instituindo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 11.645, de 10 de março de 2008 que também altera o artigo 26-A da LDB e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Nesta última seção do referencial teórico, apresento algumas questões relativas ao estado da arte quanto à análise de livros didáticos. Faz-se necessário, no entanto, antes de mostrar as análises realizadas, trazer algumas discussões com relação a como esse objeto de estudo deveria ser caracterizado.

Alguns pesquisadores, como por exemplo, Marcuschi (2003) referem-se ao LD como suporte de gêneros<sup>20</sup>, outros pesquisadores, como por exemplo, Bakhtin (1979), no entanto, tratam-no como gênero secundário<sup>21</sup>. Para outros estudiosos sobre o assunto, o LD é produto da união de diversos outros gêneros, tornando-se um novo gênero, Tílio (2006, p.82), visão a qual esta pesquisa corrobora, uma vez que a análise que aqui se propõe não leva em conta de forma específica os gêneros textuais que compõem o LD escolhido, antes levou em consideração o LD como um supragênero. Dessa forma a análise se dá de forma contínua como será visto no capítulo 4.

Rodrigues (2005) baseada nos estudos de gênero discursivos conceituados por Bakhtin (2003) diferencia gêneros primários e secundários da seguinte forma,

os gêneros primários, como por exemplo, conversa de salão, conversa sobre temas cotidianos ou estéticos, carta, diário íntimo, bilhete, relato cotidiano, entre outros se constituem na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano (ideologias sistematizadas, mas não formalizadas). Já os gêneros secundários, como por exemplo, o romance, o editorial, a tese, a palestra, o anúncio, **o livro didático**, entre outros, surgem nas condições da comunicação cultural mais complexa, ou seja, no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que, uma vez constituídas, realizam mediação entre as interações sociais nas esferas artística, científica, religiosa, jornalística, escolar e outras. (BAKHTIN, 2003 citado por RODRIGUES, 2005, p.169). Grifo meu.

---

<sup>20</sup>De acordo com Marcuschi (2003), o conceito de suporte textual, tem se mostrado relevante para a compreensão do funcionamento dos textos e sua relação com a historicidade que apresentam. Relacionando a primeira questão ao conceito dos gêneros textuais, o pesquisador observa que todos eles se concretizam em um suporte de forma que se assim não fosse não circulariam em conjunto. Para ele essa relação tem a ver centralmente com a ideia de um *portador* do texto, mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, tampouco como um suporte estático e sim como um *locus* no qual o texto se *fixa* e que tem repercussão sobre o gênero que transporta, e também poderá ser remetida as questões de consumo, circulação e recepção.

<sup>21</sup>Para Bakhtin (1979), o gênero discurso classificado como secundário incorpora e transforma o gênero discursivo primário em diversos outros gêneros.

No âmbito de sala de aula, o livro didático<sup>22</sup>, de acordo com Ramos (2009), é fator influenciador para o professor de línguas, devido ao fato de esse material ser, muitas vezes, usado como suporte pedagógico para o planejamento de suas aulas, como um guia, como uma ferramenta auxiliar ou até mesmo como uma “muleta”.

Ramos (2009) e outros autores como Coracini (1999) e Gricoletto(1999) realizaram pesquisas que buscaram avaliar o LD de língua estrangeira, revelando as potencialidades desse material e também o papel ambíguo que ele possui. Concernente a este aspecto, Tomlinson (2001) atribui ao uso desse material a forma mais conveniente de apresentar o conteúdo de forma contínua e coerente aos alunos.

Para outros pesquisadores, como Celani (2004), a utilização dos LDs em sala de aula precisa ser revista e inclusive deve-se questionar sua origem e autoria , além dos contextos sociais e culturais apresentados por eles.

Celani (2004) afirma que os LDs não contemplam a diversidade de necessidades de todos os seus usuários. Sua opinião nos remete a uma das questões chave desta pesquisa, pois para ela

os materiais globais dificilmente levarão em conta as necessidades locais e por este motivo devem ser submetidos a um questionamento crítico do ponto de vista de tensões e desafios à identidade e aos valores da comunidade onde serão usados, para que haja compreensão das questões envolvidas, por meio da reflexão crítica. (CELANI, 2005, p.20).

Ramos (2009) também apresenta uma lista de critérios para avaliar o LD. Ao exemplificar os componentes dessa lista, contrastando-os com o que é prescrito no Plano Curricular Nacional (BRASIL, 1998, 1999), foram indicadas algumas discrepâncias entre o que eles dizem fazer e fazem e entre o que está escrito e o que realizam quanto a essa prescrição.

Nesse sentido, Ramos (2009) nos adverte que

---

<sup>22</sup>É importante salientar que o livro didático é uma das materialidades pedagógicas que, segundo Tomlinson (2001), são facilitadoras da aprendizagem de língua. O mesmo autor classifica os materiais didáticos como instrucionais como aqueles criados para fins pedagógicos; experienciais, aqueles criados para fornecerem exposição à língua em uso; elucidativos, aqueles que estimulam o uso da língua, e exploratórios, aqueles que buscam descobertas sobre a língua em uso.

para ter o seu uso otimizado, o livro didático precisa receber no que concerne aos conteúdos, um tratamento mais contemporâneo por parte das pessoas que dele se utilizam. Este tratamento deve primar para que a interação social seja mola propulsora do processo de aprendizagem, e que ela situe o aprendiz no mundo em que vive e não deixe de sinalizar possíveis diferenças de contextos sociais e culturais existentes no país. (RAMOS, 2009, p. 195)

As afirmações mencionadas anteriormente referem-se à avaliação do papel, do uso e das potencialidades dos LDs como fundamental na formação de professores em pré-serviço e em serviço, levando em consideração que o LD como parte das materialidades de um curso, também auxilia o professor em sua formação inicial e continuada porque contribui para a construção de uma identidade profissional transformadora que possibilita a ele refletir e confrontar sua ação, oportunizando a reconstrução dessa identidade.

Ainda que a proposta desta pesquisa não seja a avaliação de abordagens de ensinar do LD de língua estrangeira, alguns critérios selecionados pelos autores que já realizaram pesquisas nesse sentido contribuíram de forma significativa para a investigação que está relacionada a questões de hegemonia e ideologia presentes nas representações de identidades de raça/etnia, gênero e classe em materiais didáticos.

Dos critérios estabelecidos por Ramos (2009), utilizados por outros pesquisadores, como Dias (2009), pode-se destacar questões como a utilização de personagens, as quais devem, segundo a autora, fazer com que o aprendiz se identifique com eles na maneira de falar, de vestir-se, com as coisas de que gosta como esportes e filmes, entre outros. Deve haver também, de acordo com esta autora, identificação com os aspectos físicos (altura, diferentes etnias) e, além disso, com os aspectos sociais, incluindo diferentes profissões, não se restringindo àquelas mais socialmente prestigiadas ou às tradicionalmente utilizadas.

Outro critério que se aproximou do que busca esta pesquisa está relacionado à utilização de textos autênticos<sup>23</sup>, no âmbito das práticas de

---

<sup>23</sup>Os textos autênticos são importantes porque propiciariam o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, uma vez que garantiriam o uso da língua estrangeira em igualdade com a forma como ela realiza em contextos reais pelos falantes nativos. No entanto, para que façam parte do livro didático, os gêneros (textos autênticos) precisam passar por uma espécie de adequação ao gênero secundário (o livro didático) para que este alcance os

compreensão oral e escrita, levando em consideração os aspectos relacionados à organização textual (por exemplo: troca de turnos, repetições, hesitações, contrações e marcadores do discurso).

De acordo com Silva (2012), os livros didáticos precisam atender às necessidades concretas do ensino, com a finalidade de sairmos do que ele mesma chama de Disneylândia pedagógica. É necessário que o professor participe de forma crítica e ativa da elaboração dos LD's, de modo que possam atender aos critérios de cunho educativo e não somente os de cunho comercial.

A escolha do livro didático promove uma espécie de atração do mercado que leva à produção, por vezes, de livros destinados a gerar lucros imediatos. Esses livros geralmente apresentam aspectos “físicos” que priorizam a forma como aspectos editoriais que incluem título, índice, impressão, encadernação, marginação, ilustrações, tipo de papel, espaçamentos e linguagem. Mas muitas vezes os aspectos relacionados ao conteúdo informativo, à metodologia e ao planejamento pedagógico deixam a desejar.

Concernente à criticidade que essa escolha precisa conter, Molina (1987) transcreve de outros autores a necessidade de experimentar o livro antes de sua edição, observar se a fundamentação do texto (em sua totalidade) pauta-se nos progressos da Psicologia e da Didática, e se o autor é considerado uma pessoa imparcial, objetiva e desapaixonada. Devido à quantidade de critérios, a autora presume que a elaboração desse material deveria ser realizada em equipe. A autora também realizou trabalhos de análise dos conteúdos do material mencionado e por isso, menciona que o aluno precisa estar alerta à apresentação de alguns pontos controvertidos e para o caráter fantasioso de algumas situações.

A respeito do Guia didático, a versão do LD para o professor, criado pelas editoras, Molina (1987) menciona que ele deve estar compatível com o livro (manual) do aluno em seus objetivos, conteúdo e metodologia. Além disso, deve estar atualizado e adequado quanto às informações que traz, orientando

---

objetivos que o fazem circular nas escolas por meio de situações medidas e interpretadas, tornando-os dessa maneira semi-autênticos, uma vez que imitam situações cotidianas, mas por outra parte essas situações são interpretadas pelos autores do livro de forma convencional evitando discussões polêmicas.

o profissional da educação quanto ao ensino, dando a ele sugestões quanto à proposta de experiências significativas, diversificadas, as quais facilitem a formação de conceitos e o desenvolvimento de atitudes e habilidades necessárias à interação social do aluno e quanto às atividades que proporcionem ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de observação, criação, comunicação, cooperação, decisão e ação. Por último, o manual deve orientar o professor quanto às possibilidades de relacionamento entre os conteúdos afins da área e entre esta e as demais apontadas pelo currículo.

De acordo com Coracini (1999), as análises de LDs promovem ao professor e ao aluno de línguas a reflexão sobre o fazer pedagógico no que concerne à compreensão e produção de textos para problematização de relações sociais baseadas em desigualdades que se apresentam, muitas vezes como transparentes e naturais.

Para Tílio (2006), o livro didático recebe, entre outros conceitos, o de ser um instrumento de ensino-aprendizagem ainda imbuído de um sentido autoritário, sendo, muitas vezes, usado como suporte do programa de ensino. Por seu caráter autoritário, atribui-se a ele também a característica de legitimador no que concerne a perpetuação de identidades hegemônicas, ao retratar a cultura do outro.

Ecoando Tílio (2006),

uma análise do LD contribui para que o professor se abdique de seus próprios critérios de valor. Fazendo-o de forma crítica e autocrítica, levará em conta que esse instrumento, apesar de todo o esforço para mudança, nunca deixará de ser um meio e que, por isso mesmo, não poderá constituir-se de um fim em si mesmo.

Tendo como premissa o que foi mencionado anteriormente sobre relacionar o LD como fonte inesgotável de pesquisas, no próximo capítulo discorro sobre o instrumento de geração de dados, análise documental e sobre o conjunto de abordagens pertencentes a Análise do Discurso Crítica, utilizada para análise dos dados gerados.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente capítulo está dividido em quatro seções, às quais são vistas, primeiramente de forma resumida e posteriormente de forma pormenorizada, conforme se verifica a seguir.

Na primeira seção apresento a pesquisa qualitativa interpretativista no contexto social contemporâneo, a qual tem como características principais: o foco na interpretação, a ênfase na subjetividade, a flexibilidade na condução do estudo, o interesse do pesquisador voltado para o processo e não para o resultado, o contexto como fator intrínseco ao comportamento das pessoas quando mencionamos suas experiências, e o pressuposto de que o pesquisador também é influenciado pela pesquisa.

Na segunda seção apresento a pesquisa documental, que nesta pesquisa foi utilizada como método de geração de dados. Esse método de captação de dados busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse do pesquisador. Ainda com relação a esse método, a pesquisa se estabelece pelo estudo direto em fontes primárias, sem que haja necessidade de recorrer diretamente aos fatos ou fenômenos da realidade empírica como realização de entrevistas, gravação de vídeos entre outros métodos.

Na terceira seção apresento a Análise do Discurso Crítica, doravante ADC, como abordagem teórico-metodológica. Essa abordagem foi definida por Pedro (1998) como perspectiva que recusa a neutralidade da investigação e do investigador, pois os seus objetivos são definidos em termos políticos, sociais e culturais tendo em vista a linguagem como prática social e ideológica, considerando a relação entre interlocutores como contextualizada por relações de poder, dominação e resistência institucionalmente constituídas.

A ADC surgiu no âmbito da Linguística (como área de pesquisa), sendo depois, fortemente influenciada por outras escolas, como a linguística crítica, a semiótica social (pela qual foi gerada a Gramática do Design Visual de

KRESS e VAN LEEUWEN, 2001), a sociolinguística crítica e a filosofia social (FOUCAULT, HABERMAS, BAKHTIN E VOLOSHINOV).

Na quarta seção apresento informações sobre o *corpus* da pesquisa originado pela escolha de imagens e textos constantes em um livro didático de espanhol como língua estrangeira. As unidades descritas foram elencadas para realização das análises com vistas a investigar o modo como as identidades de classe, gênero e raça/etnia estão sendo representadas e que ideologias permeiam tais representações.

### **3.1 A pesquisa qualitativa interpretativista**

Até meados dos anos 60, de acordo com Denzin e Lincon (2006), porque estava baseada na perspectiva positivista, a pesquisa qualitativa tinha como finalidade a explicação, o controle, a predição e a formulação de leis gerais, considerando a realidade como objetiva e apreensível. Por essa concepção, a relação do sujeito com seu objeto de pesquisa era neutra, e independente de valores. A explicação causal, as generalizações e as análises dedutivas e quantitativas centradas nas possibilidades de reprodução de eventos eram consideradas metas importantes.

A partir da década de 80, a finalidade da investigação da pesquisa qualitativa passa a ter foco na compreensão e na interpretação, com a convicção pelo pesquisador de que o real não é apreensível diretamente, mas que se trata de uma construção dos sujeitos (a partir de então, não mais objetos) que com ele se relacionam no decorrer da realização da pesquisa. A valorização dessa relação gera a produção de análises indutivas, qualitativas, centradas na diferença.

Por essa nova perspectiva, os valores do pesquisador influenciam na seleção do problema, da teoria e dos métodos de análise. A “nova” pesquisa qualitativa foi estabelecida pelo referencial crítico emergente da década de 70, que lhe trouxe como finalidade não apenas o dever de compreender, mas também o de transformar.

Destarte, por meio do movimento de compreensão, o pesquisador identifica o potencial de mudança a partir de atitudes de intervenção. Esta nova

relação do pesquisador com os sujeitos e com a própria pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana gerada pela preocupação com a crítica dos valores dados, das ideologias que permeiam a pesquisa acerca de questões como democracia, raça, gênero, classe, globalização, liberdade e comunidade.

De acordo com a perspectiva interpretativista, o pesquisador passa a atuar como *bricoleur*<sup>24</sup>, extraindo conteúdos de uma gama variada de disciplinas.

A esse respeito, Bogdan e Biklen (1982) alegam que na pesquisa qualitativa os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos, o que não implica por isso a inexistência de um quadro teórico que oriente a geração e a análise dos dados. A pesquisa qualitativa pode ser comparada a um funil, de forma que no início o foco de pesquisa parece bastante amplo, mas à medida que se dá o desenvolvimento ele se torna mais concentrado, mais preciso.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador deve mencionar o mundo com um conjunto de ideias, trazendo para a sociedade um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise) com vistas às estratégias de sistematização e análise de dados, organizados desta forma hierarquicamente, pois é essa organização que caracteriza o esquema interpretativo da pesquisa.

Concernente especificamente à metodologia, tais decisões devem ser guiadas por um conjunto de percepções do pesquisador em relação ao mundo e ao modo como ele deveria ser compreendido e estudado.

Para a realização desta pesquisa, utiliza-se, como já mencionado, a Análise do Discurso Crítica que se alimenta das teorias pelas quais é originada. A abordagem tratada nesta pesquisa traz como método de estudos a análise tridimensional de Fairclough (2001 [2008]), conforme será visto na seção 3.3.

---

<sup>24</sup>De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.18) o pesquisador visto como *bricoleur* é um indivíduo que confecciona colchas, neste sentido, confecciona o texto ou como na produção de filmes, reúne imagens transformando-as em montagens. O ato de confeccionar “a colcha” chama-se *bricolage*. Trata-se de um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa.

Não fosse o foco desta pesquisa o livro didático, um documento que legitima como suporte de gêneros, como promotor da organização de conteúdos e como auxiliar na formação do professor no ensino regular e também cursos livres da área de espanhol como língua estrangeira, não se faria necessário estabelecer pontes entre esta abordagem e a pesquisa documental, a qual apresento a seguir.

### 3.2 A Pesquisa Documental

De acordo com Caulley (1981), a pesquisa documental tem por finalidade identificar informações baseadas em fatos apresentados pelos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse do pesquisador, sem que a natureza contextual destes documentos seja ignorada.

Com relação aos procedimentos, a primeira decisão a ser tomada pelo pesquisador é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. A escolha dos documentos não deverá ser aleatória, havendo um propósito ou uma hipótese a partir da seleção.

Para situar a Pesquisa Documental como abordagem inerente à pesquisa qualitativa, faz-se necessário elencar que objetos de pesquisa podem ser considerados documentos.

De acordo com Phillips (1974, p.187 citado por MENGA; LÜCKE, 1986, p.38),

**Documentos são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.** [...] podem ser considerados documentos vários gêneros como: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, roteiros de programas de rádio e televisão, **livros**, tabulas estatísticas e arquivos escolares. (PHILLIPS, 1974, p.187 citado por MENGA; LÜCKE, 1986, p.38, grifos meus.)

Dentro da análise documental, a geração dos dados pode ser realizada por meio da análise de conteúdo, método que investiga o conteúdo simbólico das mensagens do texto, tratando-se, portanto, de uma categorização subjetiva

que leva em consideração as sensações, percepções, impressões e intuições do pesquisador.

De acordo com Holsti (1969), a categorização dos dados para análise deve ser realizada por meio da divisão em unidades de registro ou em unidades de contexto, de acordo com a natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas da pesquisa.

Após a escolha realizada pelo pesquisador de uma das modalidades descritas (unidades de registro ou unidades de contexto), haverá a quantificação de ocorrências, para que em seguida possa haver a análise qualitativa dos dados. Após a categorização, caso o pesquisador faça a opção por meio de unidades de contexto, há a necessidade de realização de inúmeras leituras para detecção dos temas ou temáticas mais frequentes.

Não existem padrões para a criação de categorias e, de acordo com Guba e Lincoln (1981), estas podem ser formuladas também a partir de dados sem que estejam vinculadas a qualquer quadro teórico, partindo da coleta de temas, observações e comentários variados, vindos de diferentes fontes e em diferentes situações. Nessa etapa, o pesquisador deve verificar a abrangência de um determinado conceito, e os itens escolhidos de forma homogênea e lógica para que estejam coerentemente integrados. Mesmo que alguns dados não sejam agrupados e, desta forma não “sofram” categorização, eles não devem ser descartados, porque podem elucidar questões pertinentes ao estudo objetivado.

Concernente à unidade de registro, o pesquisador deve selecionar segmentos específicos determinando a frequência dos itens dos segmentos no documento a ser analisado.

A etapa posterior diz respeito ao aprofundamento, ligação e ampliação, o que significa dizer que baseado na análise que já obteve, o pesquisador voltará a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento visando desvelar novos ângulos e aprofundar sua visão. Nesta fase da pesquisa pode haver a exploração das ligações entre os itens categorizados combinando-os, separando-os e reorganizando-os para que haja, caso necessário, novo julgamento das categorias quanto à abrangência e delimitação.

Neste trabalho, a categorização de dados baseada em unidades de contexto foi considerada mais adequada uma vez que, como será visto no

capítulo concernente à análise do corpus, algumas imagens e textos remetem as duas ou mais categorias simultaneamente.

### **3.3 Análise do Discurso Crítica- abordagem teórico-metodológica**

A análise do discurso crítica, doravante (ACD) constitui-se de um conjunto de abordagens diversas que se mantêm em continuidade. Esse conjunto de abordagens está vinculado aos estudos da linguagem e a diversos avanços das ciências sociais, tendo por isso característica transdisciplinar.

Por ser transdisciplinar, a ACD preocupa-se com as mudanças no mundo contemporâneo, levando em consideração as semioses<sup>25</sup> que funcionam como representações de práticas sociais, as quais atuam como fator de reconstrução, recontextualização e reincorporação destas práticas. Em outras palavras, essa abordagem promove o texto em contexto e em práticas sociais a ele imbuídas como discurso de resistência ou de subversão aos discursos dominantes.

Inserida em um paradigma interpretativo crítico, o qual se propõe a oferecer suporte científico para estudos sobre o papel do discurso na instauração, manutenção e superação de problemas sociais, a ACD tem como finalidade verificar os efeitos ideológicos que permeiam o texto. Ela propõe ainda, o direcionamento dos sentidos que atuam a serviço de projetos particulares de dominação e exploração, contribuindo para a modificação ou sustentação de identidades, conhecimentos, crenças, atitudes e valores de forma assimétrica.

A ADC está permeada pela Consciência Linguística Crítica<sup>26</sup> no que concerne à linguagem em uso no discurso modificando e sendo modificada pela sociedade e, bem por isso, constituindo de modo contínuo e transformador

---

<sup>25</sup>De acordo Chouliaraki e Fairclough (1999, p.29) o discurso não é simplesmente uma forma de prática social, mas é considerado também elemento semiótico das práticas sociais, incluindo não só a linguagem, como também a comunicação não verbal (expressões faciais, movimentos do corpo, os gestos) assim como textos visuais.

<sup>26</sup>De acordo com Fairclough (1992), trata-se da atenção dada às propriedades e ao uso da linguagem como um elemento para a educação linguística.

o conhecimento e os objetos dos discursos presentes nas relações e identidades sociais.

De acordo com Fairclough (1999), nas práticas sociais, por meio da linguagem, são manifestados discursos como parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo em contextos históricos, políticos e culturais, lançando mão de discursos, gêneros e estilos específicos.

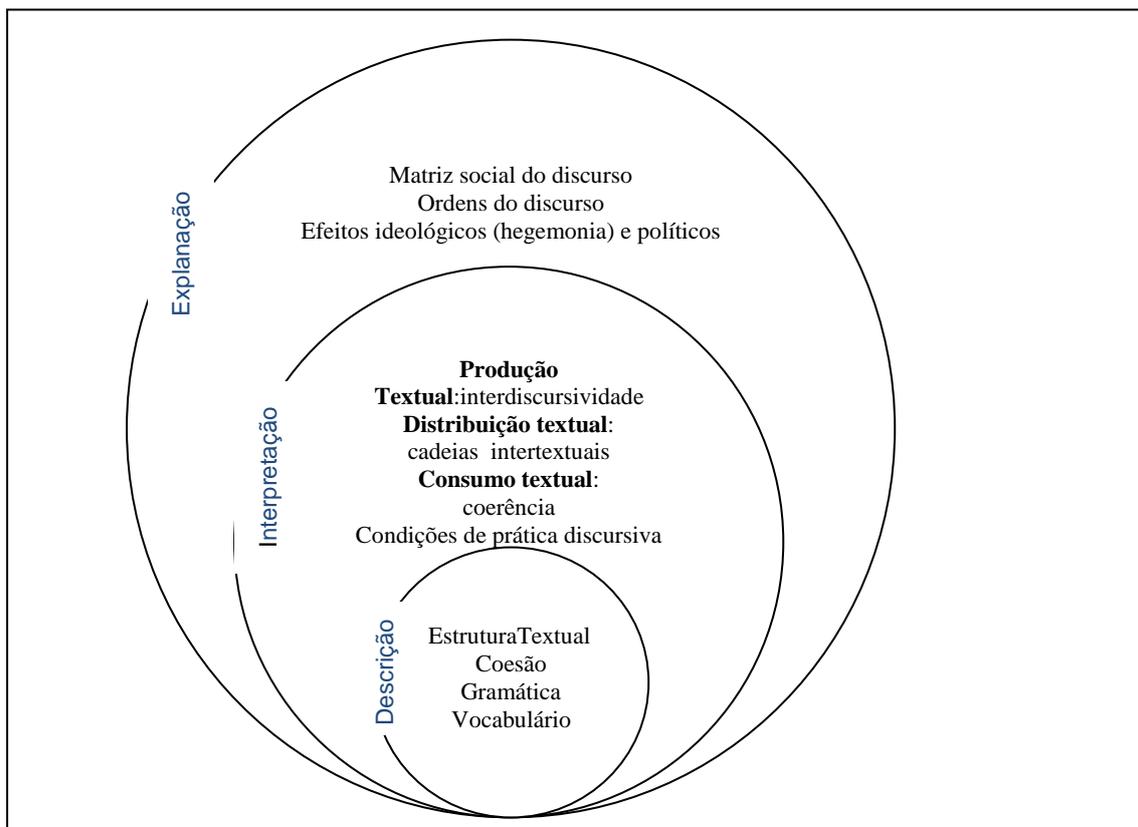
O discurso como prática social é permeado por uma relação dialética entre as estruturas e os eventos sociais, o que significa dizer que o discurso será restringido e moldado por estruturas que ao mesmo tempo o constituirão. Além disso, o discurso é também permeado pelo elemento chamado reflexividade, que conforme afirmam Chouliaraki e Fairclough (1999) é alcançada pela luta social por meio das posições criadas dentro e fora das práticas sociais.

As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais atingem a esfera global na pós-modernidade, acarretando mudanças na própria identidade dos sujeitos sociais que têm os sentidos de lugar e do “eu” profundamente afetados, o que tem sido referenciado como uma perda de sentido. Para os autores, as formas sociais – produções sociais e totalmente passíveis de mudanças – estão sendo vistas como partes da natureza, ou seja, estão sendo naturalizadas. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.26).

O arcabouço da análise denominada tridimensional permite a análise de diversas áreas da vida social. Os variados aspectos desse arcabouço podem ser ou não inseridos em uma dada análise a depender do pesquisador os pontos necessários para sua proposta analítica.

De acordo com Pedrosa *et al* (2010), baseados em Fairclough (2008), **a descrição** é realizada pela análise textual que consiste na análise das características formais do texto; **a interpretação** é realizada pela prática discursiva, com a investigação do uso das convenções e **a explicação** ou **explanção** é realizada pela análise social, situando o uso político e ideológico da interação e as relações de poder e valores discriminatórios.

Apresento o modelo tridimensional de Fairclough (2008) será a seguir, de acordo com as dimensões já descritas. Posteriormente menciono as categorias pertencentes a cada dimensão apenas para fins didáticos, pois essas dimensões se interrelacionam.



Quadro 3.1 - Modelo tridimensional de ADC segundo PEDROSA, OLIVEIRA e DAMACENO (2010, p.653) baseado em Fairclough(2008).

Os estudos realizados por Pedrosa *et al.* (2010) apontam que para a realização da análise textual são importantes categorias como vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual.

No que concerne ao vocabulário (FAIRCLOUGH, 2009), estão inseridos os processos de lexicalização e de significação do mundo, considerando-se o momento histórico e os grupos sociais envolvidos.

Dentro de lexicalização, pode-se falar em relexicalização, como a representação do domínio das experiências que contêm significado político e ideológico, uma vez que nos sentidos que as palavras possuem podem estar implícitas lutas de poder. Destarte, as metáforas também possuem implicações ideológicas de acordo com as seleções dos autores que as elencam ou criam.

Com relação à gramática, trata-se da representação de uma combinação de sentidos ideacionais, interpessoais e textuais, o que implica escolha de identidades sociais, de relações e de crenças. Para essa categoria, devem ser levadas em consideração também as dimensões de transitividade, pela qual

podem ser verificados tipos de processo (ação, evento), participantes favorecidos no texto, escolhas de voz (ativa ou passiva), nominalização dos processos e tema<sup>27</sup>. Há também neste ítem a padronização de entonação e a fala hesitante, o que acarreta o comprometimento do falante com as proposições que compõem a interação (quando nos referimos a textos orais transcritos).

Com relação à coesão (RAMALHO; REZENDE, 2011, p.162), trata-se da interligação entre as orações e os períodos para formar unidades maiores nos textos. Por meio dessa interligação, existem as relações lógico-semânticas de expansão entre as orações nomeadas como: elaboração, extensão e realce. Por elaboração, entende-se a expansão do significado expresso pela caracterização da informação dada por meio da utilização das expressões: “isto é, ou seja”. Por extensão entende-se a expansão do significado pela introdução de um dado novo por meio da adição, por meio da utilização de expressões “e, ou, mas”. Por realce, entende-se a expansão por meio de uma apresentação de cenário que qualifica a característica circunstancial pela utilização de expressões como, por exemplo: “se, para, porque, devido a, entre outras”.

Compõem a categoria de estrutura textual a polidez<sup>28</sup> (representada pelas convenções sociais relativas às relações sociais entre os participantes das interações) e o ethos (manifestação pelo corpo inteiro e “não só pela voz”) para análise do discurso oral, em entrevistas, por exemplo.

Concernente ainda à subcategoria ethos, pode-se analisar, por exemplo, textos imagéticos<sup>29</sup> como gravuras e fotografias, levando em consideração a análise de categorias relacionadas às ordens do discurso como: a metafunção ideacional; a metafunção interpessoal; e a metafunção textual conforme apresentado a seguir, com base em Rodrigues e Loiola (2009, p. 218):

---

<sup>27</sup>De acordo com Fairclough (2008), trata-se de proeminência informacional e modalização, escolha de unidades gramaticais como verbos modais, tempos verbais, advérbios modais e seus adjetivos equivalentes.

<sup>28</sup>Estratégias de polidez linguística visam o estreitamento da relação texto versus leitor, visando a evitação do confronto, objetivando o destaque dos pontos positivos e o reconhecimento do locutor/autor/ escritor como alguém que partilha das mesmas preocupações que o receptor/leitor/aluno.

<sup>29</sup>Todas as categorias utilizadas para análise de imagens foram mencionadas pela gramática do design visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (2006), criada pelos autores com base na lingüísticafuncional (LSF) de Halliday, as quais são detalhadas para análise das imagens elencadas neste trabalho.

A metafunção Ideacional, também chamada de representacional está atrelada a representação das experiências de mundo por meio da linguagem envolvendo: estrutura narrativa (ação transacional, ação não transacional, reação transacional, reação não transacional, processo mental, processo verbal); estrutura conceitual (processos classificacional, analítico e simbólico). Trata-se da relação estabelecida entre os participantes internos de uma composição de imagem realizada por vetores que correspondem à categoria de ação na linguagem verbal (processos).

Com relação aos participantes, estes podem ser: Interativos, quando são representados falando, ouvindo, escrevendo, lendo, produzindo imagens ou visualizando-as; ou representados, quando há a presença pessoas como sujeitos da comunicação, quando lugares ou coisas representadas na ou pela fala, ou escrita, ou imagem, e são também os participantes sobre os quais falamos ou escrevemos ou ainda produzimos imagens.

Ao analisarmos um texto imagético, de acordo com a Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), dizemos que as relações vetoriais que conectam os participantes visuais em uma dada composição podem ser expressas tanto por processos narrativos (verbais e mentais e circunstanciais) quanto por processos conceituais.

Destarte, os processos narrativos representam os participantes visuais em movimentos de ação. Os participantes visuais representados em processos narrativos podem ser chamados de ator ou reator e meta ou fenômeno, dizente ou experienciador conforme descrevo a seguir.

Caso estejam ligados por um vetor expresso por uma linha diagonal de nível ocular imaginária, a estrutura é definida como uma estrutura transacional, significando uma ação entre as duas partes. Ligados por um vetor expresso por uma linha diagonal de nível ocular bidirecional, caso não haja correspondência entre meta e fenômeno, diz-se que a ação é não transacional, pois não há como precisar a direção para a qual o olhar do ator representado está direcionado.

Por outro lado, se há correspondência entre o olhar do participante representado como outro participante ou com um objeto diz-se que a meta (foco do olhar) é o reator e o processo chama-se reação ao invés de ação, logo o objeto do olhar passa a ser chamado de fenômeno.

Quando representados por balões de fala e pensamento, os atores representados são classificados como dizente e experienciador. (aquele que sente e expressa visualmente seu pensamento).

No que concerne a questão das circunstâncias que são os contextos nos quais o participante está inserido junto a seus complementos como, por exemplo, artefatos, ferramentas e figuras secundárias que complementam os significados das imagens, diz-se que podem ser **de locação**, ou seja, situam os participantes em termos de plano de fundo da imagem, escolha (evidência), intensidade e contraste de cores, nível de detalhes e sobreposição de elementos, ou podem ser **de meio**, situando os participantes ao uso de objetos discretos, artefatos e ferramentas, ou ainda **de acompanhamento**, como forma de estabelecimento da conexão entre os participantes de uma imagem, não por meio das relações vetoriais, mas por meio de atributos usados para descrever suas características.

Relativo aos processos conceituais, os quais representam os participantes de maneira estática, diz-se que podem ser simbólicos ou analíticos. Os primeiros estabelecem a identidade do participante visual por meio de atributos proeminentes como a escolha de cores, posicionamento e uso de iluminação. Sofrendo uma subclassificação, podem ser do tipo atributivo, pelo qual o participante é salientado por meio do seu posicionamento dentro da imagem, como por exemplo, tamanho exagerado, iluminação, nível de detalhamento, foco, tonalidade ou intensidade da cor; ou do tipo sugestivo, pelo qual o significado simbólico resulta do próprio portador. Os segundos (analíticos) caracterizam-se por relacionarem o todo com o portador e as partes com atributos possessivos. Recebem, por sua vez, uma subclassificação, sendo estruturados, quando apresentam rótulos ou descrições; ou desestruturados, quando não especificam a relação entre as partes e o todo.

Os processos conceituais analíticos desestruturados têm relação com as estruturas visuais que podem se apresentar como exaustivas (toda a imagem mostrando o portador é tomada por partes ou atributos) ou inclusivas (os atributos possessivos são mostrados, mas a maior parte do portador não aparece). Trata-se de encaixamentos que ocorrem por meio de diferentes tipos de subordinação estabelecendo as relações intrínsecas de interdependência dos elementos de uma imagem.

A metafunção Interpessoal, também chamada interativa refere-se à interação que envolve os significados sobre o nosso papel nos relacionamentos com outras pessoas e nossas atitudes em relação a elas. Indica que aspectos como contato, distância social, perspectiva e modalidade têm papel fundamental na identificação da relação entre leitor/observador da imagem e a imagem propriamente dita. Fazem parte dessa análise: participantes envolvidos na imagem: interactantes e representados; estratégias de aproximação/afastamento para com o leitor como, por exemplo, o tipo de olhar (demanda ou oferta); a perspectiva: objetividade ou subjetividade e a distância social: formalidade ou informalidade.

O contato é representado quando o participante olha diretamente nos olhos do leitor/observador, estabelecendo um contato de demanda, convidando o leitor/observador para participar da interação, olhando-o de forma sedutora, agressiva ou imperativa. Mas, ao contrário, se o participante não olha diretamente nos olhos do leitor/observador, ocorre um contato de oferta.

A análise da interação se dá por meio da análise das categorias: distância social (enquadramento da imagem), perspectiva (ponto de vista) e modalidade (valor de realidade).

Com relação à distância social ou enquadramento da imagem o retrato dos participantes em *close up* (plano fechado) inclui cada detalhe do rosto e cada expressão do participante é retratada podendo ele estar representado até a altura dos ombros. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), isso pode facilitar a identificação de traços da sua personalidade. Em *long-shot* (plano aberto), o participante é representado de uma dada composição visual de forma distanciada, mostrando todo o corpo. Em *médium shot* (plano médio) o participante é representado até a cintura ou joelho, indicando que sua relação com o leitor é do tipo social.

Com relação à perspectiva ou ponto de vista, o ângulo frontal – associado a atitude de envolvimento entre o leitor/observador e o participante. O ângulo oblíquo - associado a um sentido de desligamento ao apresentar os participantes em perfil, deixando subentendido que a representação não pertence ao nosso mundo. O ângulo vertical – (acima ou abaixo do nível ocular) – apontam para as diversas relações de poder representadas entre o participante e o leitor/observador.

Também a modalidade como valor da realidade da imagem é importantes para verificar relações de poder representadas entre o participante e o leitor/observador. A modalidade pode ser naturalística, quando se concretiza por meio da congruência que existe entre o objeto de uma imagem e aquilo que se percebe pelo olho naturalmente. Quanto maior for a correspondência, maior é o sentido de realidade. O sentido de realidade então pode ser percebido a partir da alta saturação de cores (no lugar de preto e branco); diversificação de cores (no lugar de apenas uma) e modulação (nuances das cores escolhidas); ou sensorial, quando se concretiza por sentimentos mais subjetivos gerados no leitor/observador por meio de uma diminuição da modalidade naturalista.

A metafunção textual, também chamada de composicional refere-se à integração dos elementos visuais das outras metafunções, com a finalidade de constituir um todo coerente. Em outras palavras, refere-se aos significados sobre como aquilo que estamos dizendo se articula internamente, relaciona-se com o que foi dito antes e com o contexto à nossa volta. São categorias constituintes da análise textual: modos de organização do texto: valor de informação (ideal-real, dado- novo); saliência (elementos mais salientes que definem o caminho de leitura); moldura (o modo como os elementos estão conectados na imagem).

No que diz respeito ao valor da informação, diz-se que se refere à disposição dos elementos dentro da composição visual, disponibilizados em dicotomias da zona pictográfica como: esquerda (elemento já conhecido)/ direita(elemento novo);topo (informação ideal, promessa, evocação de sentidos emotivos)/ base( solicita informações a respeito do que está sendo visto) e centro (predominância)/margem (subordinação).

Com relação à categoria saliência, como ênfase dada aos elementos a fim de torná-los mais preponderantes em relação a outros, diz-se que pode ser indicada pela disposição em primeiro ou segundo plano (plano de fundo), tamanho, contraste de cores, criando uma identificação do participante principal representado na imagem.

Retomando a divisão tridimensional, de acordo com Pedrosa *et al.* (2010), a segunda dimensão relaciona-se à prática social como algo que as pessoas produzem e apreendem com embasamento em procedimentos compartilhados consensualmente.

Para Pedrosa *et al.*,(2010) a análise discursiva nos relata sobre um conjunto de regras anônimas, históricas que são sempre determinadas no tempo e no espaço, as quais definiram em um determinado período e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função comunicativas.

A primeira subdimensão da análise discursiva refere-se à produção do texto, a qual é constituída pela especificação dos tipos de discurso apresentados sob análise (interdiscursividade)<sup>30</sup> e a especificação da forma como outros textos estão presentes no texto apresentado (intertextualidade), como fragmentos que podem estar explicitamente delimitados ou miscigenados na referida mensagem promovendo assimilação, contradição ou ressonância, e às vezes, ironia.

A respeito de intertextualidade, Fairclough (2001) nos diz que:

está relacionada à formação de textos por fragmentos de outros textos. Este fenômeno é marcado por heterogeneidade, pois pode ser manifesta ou constitutiva. Se a verificamos explicitamente em um texto, dizemos que é manifesta; se é constituída por uma combinação de ordens de discurso é ao mesmo tempo constitutiva e interdiscursiva. (FAIRCLOUGH, 2011, p.114)

A segunda subdimensão da análise discursiva refere-se à distribuição do texto, representada pelas cadeias textuais que são as audiências antecipadas pelo produtor. As cadeias textuais podem ser complexas como: reportagens, análises e comentários, artigos acadêmicos; ou simples como uma conversa informal, por exemplo.

---

<sup>30</sup>De acordo com Bakhtin (1999), a interdiscursividade é a presença não de enxertos, mas de toda a configuração de outros discursos em um texto, em consonância com as convenções discursivas que norteiam sua produção.

Com relação à terceira subdimensão da análise discursiva, tem-se o consumo do texto, referindo-se este à coerência, por considerar as implicações interpretativas das particularidades intertextuais e interdiscursivas do texto.

Exemplificando o papel dos intérpretes de textos, de acordo com Fairclough (1992 [2001, p.23]), o analista deve estar situado além da postura de sujeitos discursivos em processos discursivos. Eles (os intérpretes) são também sujeitos sociais com determinadas experiências acumuladas de vida e recursos orientados diferentemente para as múltiplas dimensões.

Nesse sentido, Brandão (2009) afirma que

nenhum discurso é único, singular, mas está em constante interação com os discursos que já foram produzidos e estão sendo produzidos. Nesta relação 'interdiscursiva' com outros discursos [...] disputa-se a verdade pela palavra em uma relação de aliança, de polêmica ou de oposição. Destarte diz-se que o discurso é uma arena de lutas em que locutores, vozes, falam de posições ideológicas, sociais, culturais diferentes procurando interagir e atuar uns sobre os outros. (BRANDÃO, 2009, p.5)

Também a respeito da interpretação, Fairclough (1992 [2001,p.114]), argumenta que a natureza dos processos de produção, consumo, distribuição dos textos varia de acordo com os tipos de discurso e ainda de acordo com a maneira como são determinados pelas instituições e convenções sociais.

A produção textual está relacionada a contextos situacionais específicos, o que pressupõe uma rotina particular que pode ser coletiva ou individual. O consumo, por sua vez, pode dar-se de forma diversificada de acordo com as diferentes interpretações nos diferentes contextos sociais e práticas sociais a que são veiculados. Neste contexto, os textos provocam efeitos ambíguos; quando aceitos são passivos, quando questionados são ativos. A distribuição pode ser simples ou complexa conforme o contexto imediato ou mediato. Dessa forma, os textos podem ser distribuídos em diferentes domínios institucionais de acordo com os padrões de consumo de uma determinada comunidade.

Com relação à terceira dimensão do modelo tridimensional, a análise social, interessa ao pesquisador observar a relação do momento discursivo com os demais momentos como a atividade material (voz e marcas no papel), relações sociais e processos (poder, instituições) e, ainda, fenômenos mentais

(crenças, valores, desejos) e o discurso. São analisados, nesta etapa, os processos de ideologia e hegemonia.

Nesse sentido, os discursos são constituídos pelas diversas identidades sociais e as diferentes relações sociais, modificando-as por meio de novas formas de interação, construindo os sistemas de conhecimentos e crenças de mundo, conforme sintetizado no quadro que apresento a seguir:

Quadro 3.2 - relação entre metafunções e registros

Tipo de significado veiculado	Metafunção (organização da língua)	Registro (organização do contexto)	Lexicogramática (nível de realização)
Papéis assumidos pelos participantes da interação	Significados interpessoais (recursos para interação)	Relações (estrutura de papéis)	Oração como troca de informações ou bens e serviços (sistema de modo)
A representação das atividades sociais	Significados experienciais (recursos para construção de conteúdo)	Campo (ação social)	Oração como representação (sistema de transitividade)
O papel simbólico e retórico da linguagem	Significados textuais (recursos para organização do texto)	Modo (organização simbólica)	Oração como mensagem (sistema temático)

Adaptado de Eggins; Martin, 1997, p.239.

Baseado em Gramsci (1971), Fairclough( 1992 [2001]) considera que o poder como forma de hegemonia está baseado em consentimento opositivamente a coerção, envolvendo desta forma, naturalização das práticas e do relacionamento entre as práticas como aspectos do senso comum, mantidas por ideologias dominantes.

A análise de ideologia proposta pela ADC revisita os modos de como as formas simbólicas se relacionam com o poder em forma de dominação, no sentido de seu estabelecimento (com intuito de criá-las e instituí-las) e de sua sustentação (com o intuito de mantê-las e produzi-las por meio de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas).

Corroborando o que foi mencionado, Brandão (2009) nos diz que

Ideologia é um conjunto de atitudes e representações ou imagens que os falantes têm sobre si mesmos e sobre o interlocutor e o assunto em pauta. Essas atitudes, representações, imagens estão relacionadas com a posição social de onde falam ou escrevem, têm a ver com as relações de poder que se estabelecem e que são expressas quando interagem entre si. (BRANDÃO, 2009, p.7)

Devem servir de apoio para a análise social, os cinco modos de operação de ideologia, cada qual vinculado a determinadas estratégias de construção simbólica (THOMPSON, 1995), conforme o quadro que apresento a seguir:

Quadro 3.3 – Modos de operação de ideologia e estratégias de construção simbólica.

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
<p>Letigitimação: Relações de dominação representadas como legítimas</p>	Racionalização (cadeia de raciocínio que procura justificar um conjunto de relações)
	Universalização (interesses específicos apresentados como interesses gerais)
	Narrativização (deslocamento contextual de termos e expressões)
<p>Dissimulação: Relações de dominação ocultadas, negadas ou obscurecidas</p>	Deslocamento (deslocamento contextual de termos e expressões)
	Eufemização (valoração positiva de instituições, ações ou relações)
	Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
<p>Unificação: Construção simbólica de identidades coletivas</p>	Padronização (um referencial padrão proposto como fundamento partilhado)
	Simbolização (construção de símbolos de unidade e identificação coletiva)
<p>Fragmentação: Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante</p>	Diferenciação (ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo)
	Expurgo do outro (construção simbólica de um inimigo)
<p>Reificação: Retratação de uma situação transitória como permanente e natural</p>	Naturalização (criação social e histórica tratada como acontecimento natural)
	Eternalização (fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes)
	Nominalização /Passivação (concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores sociais)

Fonte: Resende, V.de M.& Ramalho, V. Análise de Discurso Crítica. São Paulo: Contexto, 2006, p.52

Desta forma, a ideologia como forma de legitimação prevê a fundamentação de relações de dominação que podem ser racionais, fazendo apelo à legalidade de regras ditadas ou tradicionais, como, por exemplo, a sacralidade de tradições imemorais e carismáticas concedendo caráter excepcional a um indivíduo que exerça essa autoridade. São três as estratégias ligadas a esse modo de operação: a racionalização, a universalização e a narrativização.

A primeira estratégia desse modo de operação ideológica (racionalização) refere-se à produção de uma determinada forma simbólica que procura defender ou justificar um conjunto de relações ou instituições sociais com o intuito de persuadir uma audiência que o apóie. A segunda (universalização) refere-se à apresentação de acordos institucionais, os quais servem de interesse para todos. A terceira (narrativização) concerne a histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável. Por esta última estratégia, discursos e documentários, histórias, novelas e filmes são estruturados como narrativas que retratam relações sociais e manifestam as consequências de ações de modo tal que podem estabelecer e sustentar relações de poder.

No que concerne à ideologia como dissimulação, modo de operação que prediz o estabelecimento e a sustentação das relações de poder de forma oculta ou obscurecida ou ainda de forma a desviar nossa atenção, ou passar por cima de relações ou processos existentes, diz-se que está ligado às estratégias de deslocamento, eufemização e tropo.

A primeira estratégia desse modo de operação (deslocamento) é utilizada para fazer referência à alteridade por meio da transmissão de conotações positivas ou negativas; a segunda (eufemização) ocorre por meio da valoração positiva de ações, instituições ou relações sociais. A terceira (tropo) prevê o uso figurativo da linguagem nas formas de sinédoque<sup>31</sup>, metonímia<sup>32</sup> e metáfora<sup>33</sup>, que segundo Thompson (1995) são mensagens de

---

<sup>31</sup>Sinédoque diz respeito à junção semântica da parte e do todo, quando, por exemplo, alguém usa um termo que está no lugar de uma parte a fim de referir-se ao todo.

<sup>32</sup>Metonímia trata-se do uso de um termo que toma o lugar de um atributo, de um adjunto, ou de uma característica relacionada a algo para se referir à própria coisa à qual alguém possa estar se referindo.

<sup>33</sup>A metáfora pode desvelar uma dissimulação das relações sociais através da representação de indivíduos ou grupos como possuidores de características que não possuem, acentuando

tropo, uma maneira eficaz de mobilizar o sentido no mundo sócio-histórico e em certos contextos.

O modo de operação relacionado à unificação prevê a sustentação das relações de dominação pela interligação de indivíduos ou grupos visando uma identidade coletiva mesmo que haja diferenças e divisões que possibilitem a separação dos membros. A primeira estratégia ligada a esse modo de operação é a padronização das formas simbólicas como “moeda de troca”. Destarte, uma linguagem considerada nacional pode servir para criar uma identidade coletiva entre os grupos e uma hierarquia legitimadora entre línguas e dialetos dentro dos limites de um Estado-nação. A segunda estratégia ligada ao modo mencionado também diz respeito à construção de uma identidade coletiva. Todavia, ela se dá por meio da identificação de uma comunidade com os símbolos nacionais como bandeiras, hinos, emblemas e inscrições variadas. Igualmente, esses símbolos podem estar ligados a narrativização na medida em que sejam parte integrante de uma história compartilhada por um destino coletivo.

A ideologia como fragmentação está relacionada à segmentação de indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar em desafios ao grupo dominante. As estratégias de construção simbólica são a diferenciação e o expurgo. De acordo com a primeira, há o apoio a características que desunem ou impedem grupos de constituírem um desafio efetivo às relações existentes; quanto à segunda, trata-se de retratar a alteridade como um inimigo perigoso e ameaçador.

O último modo de operação elencado por Thompson (1995) diz respeito à reificação. Ela se dá por meio de estratégias como nominalização e passivização. A primeira acontece quando sentenças ou partes delas, por meio de descrições de ação e dos participantes nelas envolvidos, são transformadas em nomes; a segunda dá-se quando verbos são colocados na voz passiva. Diz-se que as duas estratégias concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas com prejuízos a outros.

Na próxima seção apresento a seleção das figuras analisadas à luz de algumas categorias mencionadas anteriormente, conforme mostro no quarto capítulo.

### 3.4 O *corpus* da pesquisa

Segundo informações inerentes ao Guia Didático, o livro selecionado para análise: “*Español en marcha- Curso de español como lengua extranjera*”<sup>34</sup>, cujos autores são Francisca Castro Viúdez, Mercedes Álvarez Piñeiro, Ignacio Robero Díez e Carmem Sardinero Franco, compõe a Coleção ELE (Español Lengua Eranjera), sendo produzido e impresso na Espanha pela Sociedad General Española de Librería (SGEL- S.A). Todos os exemplares da coleção composta por quatro (I, II, III e IV) volumes, são distribuídos mundialmente, inclusive para o Brasil.

O volume elencado para a análise foi avaliado segundo o Quadro Comum Europeu de Referência e é utilizado por estudantes do nível B2, o que no Brasil refere-se ao nível avançado. No contexto brasileiro, esse nível de aprendizagem tem duração de três anos, segundo informações dos Centros Interescolares de Línguas<sup>35</sup> onde ele é utilizado. Além disso, o exemplar mencionado é destinado a aprendizes que têm o espanhol como língua materna ou como língua estrangeira, os quais devem ser independentes efluentes na realização de atividades voltadas para as habilidades de leituras, escrita, compreensão auditiva e oral sobre temas complexos e variados.

---

<sup>34</sup>A produção do objeto de estudo dessa pesquisa, o livro didático intitulado: “Español en Marcha”, (VIÚDEZ, F.C *et al*, 2007) é aprovado pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QEER). Este documento foi elaborado pelo Conselho de Ministros da Europa, fornece uma base comum para a elaboração de programas para o ensino de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, entre outros. O documento busca descrever os conhecimentos e capacidades que os aprendizes necessitam para que possam se comunicar na nova língua mencionando também o contexto cultural desta. Outro importante objetivo do documento é estabelecer níveis de proficiência para medição do progresso dos aprendizes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

<sup>35</sup>De acordo com a Orientação Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de 2002, os Centros Interescolares de Línguas, (CIL’s) constituem recurso complementar para a promoção do ensino aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM) com relação ao Ensino Público do Distrito Federal de níveis fundamental e médio, buscando o desenvolvimento da consciência crítica do educando e o respeito às diversidades socioculturais, portanto este LD não está apropriado para o uso em sala de aula.

O objetivo do volume IV (segundo o *guia didática*) é fazer que os alunos participem de interações com falantes nativos de forma fluente abordando temas gerais e que sejam capazes de escrever textos claros e detalhados permeados de informações relevantes. O conteúdo do livro é dividido em 12 unidades temáticas (compostas minuciosamente por 10 páginas), sendo que cada unidade está subdividida em quatro seções das quais três, intituladas como A, B e C, estão destinadas a apresentação, desenvolvimento e práticas de conteúdos linguísticos e comunicativos. A última das quatro seções, intitulada **ESCRIBIR/CULTURA** pretende fazer referência a culturas diferentes da cultura Espanhola.

Para a análise proposta foram elencadas seis unidades do livro mencionado, conforme expressa a tabela abaixo

Quadro 3.4 – Figuras analisadas, sua localização em seções e unidades temáticas

<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>SEÇÃO TEMÁTICA</b>	<b>FIGURAS</b>
Unidade 1: <b>Conocerse mejor</b>	B: <i>aprender de La experiencia</i>	1, 3
	C: <i>Uma época para recordar</i>	2
Unidade 4: <b>Socialización</b>	A: <i>Conquién vives</i>	5, 7
	B: <i>El amor eterno,</i>	6
	C: <i>Los nuevos españoles</i>	8
	D: <i>Escribe.,</i>	9
Unidade 7: <b>Ir al cine</b>	E: <i>Autoevaluación</i>	14
Unidade 8: <b>Viajes</b>	A: <i>viajar</i>	13
	C: <i>História de una travesía</i>	10,15
Unidade 9: <b>Trabajo,</b>	A: <i>Ser autónomo</i>	11
	B: <i>La mujer trabajadora</i>	4
Unidade 10: <b>Se conduces, no bebas</b>	C: <i>Se me ha estropeado el coche</i>	12

Os critérios para o elenco das unidades e consecutivas seções se deram à luz do que fora estabelecido pelo entendimento que se tem da linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais, atividade que está sempre em construção e por isso é considerada heterogênea e historicamente situada. Além disso, a linguagem representa também a prática discursiva, expressando-a por meio de manifestações verbais e não verbais e, também, a detecção da presença de estereótipos e preconceitos sociais, regionais, étnico-raciais, culturais; de gênero, de orientação sexual, de idade e outras formas de discriminação ou de violação de direitos.

Nas últimas décadas, muitos linguistas aplicados têm direcionado seus estudos para a verificação do papel da linguagem e do discurso na construção de representações, relações, papéis sociais e identidades em distintos contextos socioculturais, por meio do uso de modelos teórico-metodológicos de análise como a Análise do Discurso Crítica (ACD) e a Linguística Sistêmico Funcional (LSF).

De acordo com Fairclough (1992 [2001]), a ACD prevê o uso da linguagem como prática social, simultaneamente constituído por identidades sociais, relações sociais e sistema de conhecimento e crença. Neste sentido, a LSF liga-se à ADC por estar profundamente interessada na relação entre linguagem e os aspectos da vida social, por sua abordagem da análise linguística de textos sempre orientada para o caráter social deles.

Tomando como premissa que texto e discurso não podem se dissociar das práticas sociais, toda prática é tanto produtiva quanto reflexiva porque inclui pessoas envolvidas em relações sociais e em práticas sociais na medida em que falar, escrever, ler e ouvir são formas de ação discursivamente representadas. Se essas representações auxiliam na manutenção de relações de dominação dentro das práticas, elas podem ser chamadas de ideológicas.

No próximo capítulo apresento os dados e, por conseguinte, as análises, conforme mencionado, realizadas por meio da análise do discurso crítica, segundo o modelo tridimensional de Fairclough (1992 [2001]), a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) a partir das metafunções ideacional, interpessoal e textual, conceitos desenvolvidos pela Gramática Sistêmico Funcional de Halliday(1989).

## 4 ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS NO LD DE ELE.

Neste capítulo apresento a análise dos excertos elencados com base no quadro criado por Block (2005) por meio de categorias identitárias e suas correspondentes representações, manifestações de natureza social. O quadro de Block(2005) foi adaptado para esta análise no sentido de contemplar os tópicos das unidades constantes no livro escolhido como objeto deste estudo.

Quadro 4.1 – Identidades sociais conceituadas por Block (2005, p.43). Minha tradução

Categoria	Conceito
Identidade de Classe Social	Nível de renda, ocupação, educação e comportamento simbólico.
Identidade de gênero	Natureza de conformidade com as sociedades construídas, noções de feminilidades e masculinidades, bem como orientações para a sexualidade e atividade sexual.
Identidade racial	Características biológicas, fenotípicas
Identidade étnica	História compartilhada, descendência, sistemas de crenças, práticas, linguagem e religião associados a um grupo cultural.

Para a coleta de dados foi utilizada a análise documental (cf. capítulo 3). Dentro dessa metodologia, a categorização de informações relevantes foi realizada por unidades de contexto, a qual diz respeito à minha percepção como pesquisadora sobre o número de ocorrências das unidades elencadas no documento escolhido para a análise.

Uma vez que a presente pesquisa busca responder como são / estão construídas e representadas as identidades de gênero, raça/etnia e classe nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, e que atitudes (como maneiras de conceber o mundo) permeiam esses discursos representativos, a escolha dos excertos foi realizada após a leitura detalhada de imagens e textos relacionados ao tema identidade, buscando verificar como o aprendiz da língua espanhola se identificaria ou não com eles, relacionando a questão de identidade à contemporaneidade e à diferença.

O procedimento de análise adotado parte da abordagem de Análise Crítica do Discurso, a qual, segundo Wodak (2003), define-se pela motivação de investigar criticamente dentro das relações de poder a maneira como são expressas, sinalizadas, constituídas e legitimadas pelo uso do discurso, incluindo a desigualdade social. A leitura prévia<sup>36</sup>, tanto de textos escritos<sup>37</sup> como de textos imagéticos proporcionou a continuidade da análise por meio das categorias que serão mencionadas a seguir.

Foram utilizadas como ferramentas para análise as categorias: intertextualidade e transitividade/estrutura verbal, vocabulário/significado das palavras, interdiscursividade, avaliação, metáfora, modalidade; valor da informação (imagens), representação de atores sociais e contato visual (imagens), todas em conformidade com a apresentação do CORPUS da pesquisa, conforme fora apresentado no capítulo anterior.

O elenco de alguns textos e imagens em detrimento de outros foi realizado em consonância com a pesquisa de Moita Lopes (2002) acerca da utilização de textos publicitários em sala de aula como fruto de visões da linguagem em uso, as quais não prestigiam a relação explícita da linguagem com o mundo social, mas apenas a manifestação formal do sistema linguístico pelo qual se usa o texto para exemplificar o sistema da língua. Tais práticas pelas quais estão permeados os livros didáticos trazem aos alunos as dificuldades de se vincularem às práticas discursivas que ocorrem na sala de aula.

Segundo Moita Lopes, (2002) para que o desenvolvimento da estrutura cognitiva do aprendiz possa ser desenvolvida, há que se observar dentro do gênero em questão (LD) a presença de atores sociais vivenciando experiências humanas que são apresentadas pelas práticas sociais inseridas nos discursos.

Neste sentido, de acordo com van Leeuwen (1997, 2008), as representações de práticas sociais são construções particulares ocasionadas a

---

<sup>36</sup>A leitura prévia foi realizada nos níveis: superficial (estrutura discursiva), intermediário (estrutura narrativa) e profundo (estrutura profunda). De acordo com o primeiro, temos os significados mais concretos e diversificados onde estão localizados o narrador, os personagens, os cenários, o tempo e as ações concretas; pelo segundo, se definem os valores com que os diferentes sujeitos interagem e, pelo terceiro verifica-se a presença de significados mais abstratos que podem inclusive ser antagonicos e abstratos. (PLATÃO; FIORIN, 2002, p.37).

<sup>37</sup> Fragmentos dos textos serão apresentados para a composição da análise por sinal de aspas.

partir de determinados pontos de vista. Isto quer dizer que atores sociais são representados em suas práticas de diferentes maneiras, ou seja, podem ser excluídos ou ter sua agência enfatizada ou ofuscada; podem ser apresentados por atividades ou anúncios; podem ser referidos por meio de julgamentos sobre o que são ou fazem dentre uma série de outras possibilidades.

Para verificar como essas representações se manifestam no livro escolhido para análise, foi utilizada a Gramática do Design Visual, considerada por Kress e van Leewen (2001) uma extensão da Gramática Sistêmico Funcional, concebida a partir do sistema linguístico de Halliday, composto por três metafunções.

Segundo Kress e van Leewen (2001), a primeira metafunção, a textual, trata da oração como mensagem, fazendo referência à forma de distribuição da informação; já a metafunção interpessoal lida com a relação de interação entre os falantes e as modalizações existentes em um texto; e por último, a metafunção ideacional tem a oração como representação ligada ao entendimento ou interpretação da mensagem contida no texto. Todas elas serviram-me como categorias de análise para os textos imagéticos, conforme pode ser verificado a seguir.

A primeira figura, localizada na Unidade 1, intitulada: “Aprender de la experiencia”, 1B -pg.8, traz ao leitor (aluno) um trecho de uma entrevista concedida ao jornal *El País*, o qual apresenta de acordo com a análise da imagem uma representação narrativa<sup>38</sup> de ação não transacional, definida por Kress e van Leeuwen (2006) como aquela em que se verifica a presença de apenas um dos participantes representados.

De acordo com a fotografia, poder-se-ia dizer que Jesús ao voltar de uma viagem após uma apresentação de balé teria sido entrevistado ou ainda, poder-se-ia dizer que escolheu a foto de *close* após fixar um ponto de apoio para realizar o giro em uma de suas performances.

---

<sup>38</sup> As representações narrativas são protótipos de narrativas verbais. Destarte, os vetores, assim como os verbos de ação na linguagem verbal, indicam a ação contida nos fatos apresentados em uma representação imagética. Estes vetores geralmente são representados por setas ou ainda pelo posicionamento dos participantes representados ou objetos, levando o olhar do leitor para determinado ponto da imagem. Nas representações narrativas o participante representado pode ser o ator, de onde surge o vetor, ou a meta, para onde este último se direciona.

Figura 1 - Unidade 1: Conocerse mejor – Seção B: aprender de la experiencia

## B. Aprender de la experiencia

1. ¿Cuál es tu primer recuerdo de la infancia?

*Yo recuerdo el día que mis padres me llevaron a la playa, cuando tenía cuatro años.*

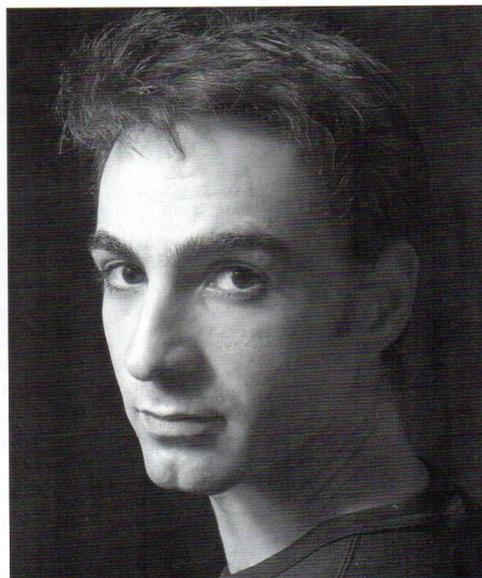
### LEER

2. Lee el texto y señala V o F. Corrige la información falsa.

**A** sus veinte años, Jesús Pastor afirma que en sus primeros recuerdos ya aparece un niño que bailaba y bailaba e insistía en ser bailarín. El tiempo ha demostrado que sus padres no se equivocaron cuando lo matricularon en una escuela de *ballet*. Actualmente tiene una medalla de oro para jóvenes bailarines, ha viajado por todo el mundo y es el único de su barrio que tiene coche propio.

Jesús nació en un barrio de Madrid, su padre era mecánico y su madre ama de casa. Durante dos años su padre se quedó en paro y lo pasaron mal. Él llevaba una vida atípica: por la mañana iba al colegio y por la tarde pasaba cuatro horas al día en la academia de baile. Como su padre no trabajaba, le acompañaba en el trayecto de ida y vuelta. A partir de los once años empezó a ir solo. Y con 17 años era bailarín del Ballet Víctor Ullate.

Jesús todavía no ha asistido a la boda de un amigo, tampoco ha votado nunca y no ha tenido novia. Le gusta bailar, pero pocas veces entra en una discoteca, y casi nunca ve la tele: "Prefiero enterarme de lo que pasa por los periódicos".



(Extracto de *EL PAÍS*)

- a. Jesús pasaba todo el tiempo bailando.
- b. Los padres de Jesús no querían que fuera bailarín.
- c. Su padre no trabajaba nunca.
- d. Jesús no ha visto nunca la tele.

3. Lee otra vez el texto y subraya con una línea los verbos en pretérito indefinido, y con dos los verbos en pretérito perfecto.

Responde a las preguntas.

1. ¿En qué tiempo verbal se expresan las acciones que ocurrieron en un momento determinado del pasado?
2. ¿En qué tiempo verbal se expresan las acciones sin marco temporal determinado?

### GRAMÁTICA

#### Pretérito indefinido

- Se usa para hablar de acciones realizadas y acabadas en un momento determinado del pasado. Pueden ser puntuales o durativas.

*Jesús se matriculó en la academia de baile a los seis años.*

*El padre estuvo sin trabajar dos años.*

#### Pretérito perfecto

- Se utiliza para hablar de actividades acabadas recientemente.

*Hoy no he comido nada.*

*Ya he hecho los deberes.*

Fonte: Viúdez, F.C; Díez, I.R; Franco, C.S. Español em marcha – curso de español como lengua extranjera, livro del alumno, V.4, 2007, p.8

A análise realizada pela categoria metafunção textual nos diz que a presença de apenas um participante representando um ator social, cujo olhar em "close-up" se coloca em direção ao leitor, sugere a intenção de afinidade do ator (participante representado) para com o leitor, por meio de uma relação

imaginária. Relativo às categorias de perspectiva e modalidade, a imagem está posicionada de forma a causar empatia do leitor para com o ator. Além disso, por tratar-se de uma fotografia, a contextualização naturalística pressupõe a real existência de um indivíduo que conta sua história.

Nesta narrativa, um jovem bailarino espanhol conta uma história de superação, iniciando sua fala a partir da recordação de sua infância, período da vida no qual ele dedicou todo o tempo livre aos estudos e aos ensaios de balé.

Segundo a narrativa, a mãe do jovem era dona de casa e o pai era mecânico. O texto relata ainda que o pai do rapaz esteve doente por um longo período, ficando impossibilitado de trabalhar, o que trouxe como consequência escassez de recursos financeiros para a família.

O texto menciona que até os onze anos de idade era o pai de Jesús quem o levava à escola e aos ensaios, mas que, após esta etapa, o menino adquiriu independência e por isso passou a ir sozinho.

O autor relata também que aos dezessete anos, o rapaz já havia comprado seu próprio automóvel e já fazia parte do balé internacional Victor Ullate, além de ter realizado muitas viagens internacionais.

A história termina com a menção do narrador ao fato de que Jesús aos vinte e um anos ainda não havia ido à festa de casamento de nenhum de seus amigos, tampouco tinha uma namorada.

Os hábitos do rapaz são mencionados também ao final da história com o discurso direto pelo qual ele expressa o gosto pela dança, por discotecas e pela leitura de periódicos.

A análise que trago do texto é a de que a família da qual Jesús faz parte é constituída com base na condição patriarcal (CASTELLS, 1999), pela qual o homem é o provedor dos recursos econômicos e a mulher é responsável pelo trabalho doméstico.

Conforme apresentado pelo texto, Jesús aos vinte e um anos ainda não tem uma namorada. Essa informação nos remete à ideia de que uma das consequências da crise do patriarcalismo está na promoção de inúmeras opções para os homens como, por exemplo, a fuga do compromisso e o narcisismo consumista. A primeira opção põe em cheque o perfil culturalmente traçado pela masculinidade hegemônica caracterizada por atitudes homofóbicas, por desejo sexual heterossexual incontrolável, pela realização de

práticas esportivas e pela racionalidade exacerbada (BANDINTER, 1992 citado por MOITA LOPES, 2001); a segunda opção é retratada pela fala do narrador ao mencionar que o jovem aos dezessete anos já havia conseguido comprar seu próprio carro, isso adicionado ao hábito de leitura do rapaz e as viagens internacionais que ele fez representam o poder simbólico da classe média (BOURDIEU, 2011) constituído pelo capital econômico (poder de compra) pelo qual o jovem teve acesso após a dedicação aos estudos (capital cultural), o que originou também sua ascensão social (capital social) por meio das apresentações realizadas no Ballet Víctor Ullate.

Figura 2 - Unidade 1: conocerse mejor – seção C: una época para recordar

pretérito imperfecto para describir épocas pasadas

1. En 1898, la mayoría de la población era urbana.
2. Muchas mujeres que trabajaban se quedaban solteras.
3. En el campo se trabajaba bajo el sol.
4. La mayoría de las mujeres no sabían leer.
5. Según las leyes, las mujeres no podían trabajar.
6. Si la mujer estaba casada, necesitaba el consentimiento de su marido para comprar bienes, trabajar o participar en la sociedad en general.
7. En esa época, la mayoría de la gente tenía electricidad y agua corriente.

**3.** Completa cada frase con una de las palabras del recuadro. Sobran dos.

subsiste – salario – Derechos – la mayoría de edad – jornada – analfabetas – votar – herencia

1. A. ¿Sabes que Lorenzo y María se han comprado un chalé en la playa con la \_\_\_\_\_ de su tío Carlos?  
B. Sí, ya me he enterado.
2. En muchos países pobres la población \_\_\_\_\_ con menos de dos dólares al día, es una vergüenza para los países ricos.
3. En el siglo XX, con la proclamación de los \_\_\_\_\_ Humanos, la vida de mucha gente ha mejorado, aunque aún no se respetan en todas partes.
4. ¿Sabes que todavía en España hay casi un 10% de personas \_\_\_\_\_? Parece increíble.
5. Cada año, el 8 de marzo, las mujeres piden lo mismo en relación al hombre: "igual trabajo, igual \_\_\_\_\_".
6. En la mayoría de los países, \_\_\_\_\_ está en los dieciocho años.



**HABLAR**

**4.** Piensa cómo era tu vida cuando tenías 10 años. Escribe algunas frases comparando la vida de entonces y la de ahora. Piensa en los siguientes aspectos:

• tu casa • la vida de tu familia • tus amigos  
• tus gustos y aficiones (comida, juegos, la tele)  
• tu escuela (tus profesores, asignatura preferida)  
• tu carácter

Quando yo tenía 10 años vivía en un barrio de Barcelona con mis padres, mis hermanos y mi abuela. Nuestro piso era un ático con un balcón donde mi madre tenía muchas macetas.

**5.** En grupos de cuatro, habla de tu vida a los 10 años con tus compañeros.

**GRAMÁTICA**

**PRETÉRITO IMPERFECTO**

- Se utiliza para hablar de hábitos en el pasado, para describir acciones o estados y para explicar las circunstancias de un hecho.

*Las mujeres que **iban** a la universidad en 1898 **eran** poquísimas.*

**ESCRIBIR**

**6.** En grupos de cuatro. Tenéis que escribir un informe sobre el mundo del trabajo y las condiciones de los trabajadores en 1900, en vuestro país. Antes de empezar a redactar, recoged ideas comparando la situación actual con la de hace cien años.

once 11

Fonte: Viúdez, F.C; Díez, I.R; Franco, C.S. Español em marcha – curso de espanhol como lingua extranjera, livro del alumno, V.4, 2007, p.11.

Concernente à questão abordada pelos autores do livro com relação ao assunto, solicita-se ao leitor a recordação de sua infância, o que permite ao aluno expressar-se sobre as experiências já vivenciadas por ele. Assim também ocorre, na figura 2: “Una época para recordar” quando logo abaixo da fotografia que apresenta crianças em brincadeiras de roda, o enunciado da questão solicita aos alunos que façam uma recordação de como viveram suas vidas aos 10 anos de idade. Os autores solicitam que os estudantes se expressem sobre suas casas, suas famílias, seus amigos, seus gostos e habilidades, suas escolas.

De acordo com Tílio (2006), atividades como as mencionadas acima dão voz ao aluno para que se expresse e, dessa forma, promovem o desenvolvimento de identidades de projeto (CASTELLS, 1999), as quais são produzidas por meio da redefinição das posições dos atores sociais perante os materiais culturais aos quais tiveram acesso.

Também, de acordo com a figura 3, situada de forma anterior ao texto intitulado: “Cómo vivían las mujeres españolas en 1898”, o enunciado da questão solicita aos alunos que façam uma comparação de suas condições atuais de vida e a de seus avós, realizando-o por meio de afirmações avaliativas como: “mejor” o “peor”. Ao questionar-lhes sobre como consideram as condições de vida na atualidade contrastando-as às condições de vida de seus avós, os autores devolvem aos aprendizes o direito de reconstruírem o discurso e, por conseguinte suas identidades. Além disso, eles podem dar voz à memória de seus avós trazendo para o presente, questões que poderiam ter sido problematizadas no passado.

A primeira imagem analisada na Figura 3, localizada na parte superior direita da folha traz uma representação narrativa não transacional, pela qual se expressa circunstância de acompanhamento, pois os participantes representados aparecem vestidos em trajes que remontam aos costumes do século XIX, como as longas saias rodadas para as mulheres e camisas, suspensórios e quepes para os homens.

Os atores sociais são apresentados como oferta para o leitor observador por meio de uma fotografia monocromática (em preto e branco), com baixo grau de modalidade, proporcionando realidade à narrativa por sua riqueza em detalhes. Porém, por ter tido seu enquadramento minimizado, promove

distanciamento entre os atores representados e o leitor, trazendo a real sensação de que de fato a histórica contada ocorreu em um período histórico longínquo.

Figura 3 - Unidade 1 : conocerse mejor: Seção: C- una época para recordar

### C. Una época para recordar

1. ¿Crees que la vida de tus abuelos era mejor que la tuya o peor? ¿Por qué?
2. Lee el texto y luego señala V o F. En caso de ser falsa la información, corrígela.

## Cómo vivían las mujeres españolas en 1898

1898 fue un año importante para España porque significó el fin de una época: fue el año en que perdió la isla de Cuba frente a EE UU. Ese año España tenía 18 millones de habitantes, y la población vivía sobre todo en el campo. Vamos a ver cómo era la vida de las españolas a finales del siglo XIX.

#### Destino: el matrimonio

En esa época, el 70% de las españolas se casaba entre los 16 y 25 años. Pocas mujeres recibían un salario, sólo las que eran muy pobres y lo necesitaban para subsistir. En el campo se trabajaba de sol a sol, y en las fábricas la jornada era de 15 horas diarias.

#### Estudios

El 71% de las mujeres eran analfabetas, y las que sabían leer y escribir no pasaban de la primaria. En 1898 había 52.000 varones matriculados en el ciclo de enseñanza secundaria, frente a 5.550 mujeres jóvenes.



Las pocas que estudiaban lo hacían en carreras como Magisterio, y algunas realizaban sus estudios en el Real Conservatorio y en Escuelas de Artes e Industrias.

#### Derechos

El Código Civil de finales del siglo XIX permitía a las mujeres trabajar, pero les prohibía tener puestos de responsabilidad o votar.

La mayoría de edad estaba en los 23 años, pero hasta los 25 no podían abandonar el hogar paterno, excepto para casarse.

La mujer casada no tenía derechos, quedaba bajo la autoridad del esposo. Sin el permiso del esposo la mujer no podía trabajar, percibir un salario, adquirir propiedades, aceptar una herencia ni intervenir en actos jurídicos.

#### Diferencias sociales

Mientras las clases dirigentes disfrutaban de los últimos adelantos de la época que hacían la vida más agradable: el teléfono, el telégrafo, la electricidad, las clases trabajadoras vivían en casas en malas condiciones, sin luz ni electricidad, comían poco y sufrían toda clase de enfermedades.

En el campo la vida era también muy dura para los que no poseían tierras propias.

Extracto de Clara



O texto, por sua vez, trata da situação sócio-econômica da sociedade fazendo referência ao matrimônio, aos estudos, aos direitos e às diferenças sociais vivenciadas pelas mulheres na Europa antes do movimento feminista. Os fatores mencionados são tratados nas unidades posteriormente analisadas no momento da contemporaneidade de forma que se poderia realizar uma comparação entre os dois momentos. É isso que os autores do livro sugerem ao leitor: um exame crítico sobre as duas épocas

No período e conforme os dados apresentados pelo próprio texto, na Figura 3, cerca de 70% das mulheres espanholas com idade entre dezesseis e vinte e cinco anos eram casadas e o casamento era a única forma aceitável de deixar a casa dos pais. Tendo em vista que essa união era baseada no patriarcado, para aceitar uma herança ou adquirir uma propriedade, intervir em atos jurídicos ou até mesmo para trabalhar era necessário ter o aval do marido. As mulheres autorizadas ao trabalho o realizavam no campo ou em fábricas com jornadas de 15 horas diárias. Com relação aos estudos, 71% das mulheres eram analfabetas. As demais, aos poucos foram conquistando o direito de estudar, dedicando-se ao Magistério, às Artes ou permanecendo nas Indústrias. O casamento poderia trazer ascensão social para que elas desfrutassem da tecnologia disponível à classe dominante naquela época, como o uso do telefone, por exemplo. As “desafortunadas”, porém, estavam fadadas a alimentação regrada, habitações precárias, e não podiam contar com energia elétrica em suas casas.

Essa dinâmica se deteriora com o passar do tempo, como já mencionado, pelos processos de transformação do trabalho feminino e pela conscientização da mulher, bases de contestação sobre a hegemonia patriarcal que originaram o movimento feminista o qual consiste, de acordo com Castells (1999),

no compromisso criado de forma discursiva de por fim à dominação masculina, por meio da redefinição da identidade da mulher de várias formas: ora afirmando a igualdade entre homens e mulheres, abolindo as diferenças biológicas e culturais; ora afirmando a especificidade essencial da mulher por meio da realização de práticas femininas como fonte de realização humana (CASTELLS, 1999,p.210).

Observa-se que os ideais feministas permeiam alguns textos do livro escolhido para análise, apresentando em alguns discursos elementos básicos

que originaram esse movimento social no final dos anos 60. São eles: o crescimento da economia e do mercado de trabalho associado à abertura de oportunidades para as mulheres; as transformações tecnológicas ocorridas na área de saúde as quais possibilitaram às mulheres maior controle sobre a gravidez por meio da administração de anticoncepcionais, pela fertilização *in vitro* e pela manipulação genética; a multidimensionalidade dos temas abordados no contexto do movimento supervalorizando as experiências pessoais em formato político em detrimento à racionalidade dos movimentos predominantemente masculinos; a difusão da globalização propiciando interligação entre as pessoas e suas experiências fazendo com que o movimento ecoasse mundialmente.

Pertinente ao acesso ao mercado de trabalho, na figura 4, localizada na Unidade 9, na seção B, “La mujer trabajadora”, as fotografias localizadas na parte superior da página retratam mulheres pilotando aviões, dirigindo tratores, navios, ônibus e trabalhando como engenheiras de produção, profissões dos séculos XIX e XX.

As fotografias estão situadas na parte superior da página e encontram-se separadas por discretas molduras. Por terem sido apresentadas no topo da página há a indicação de representação do ideal, já a presença de molduras dá ao conjunto de imagens a ideia de que cada grupo de atores apresenta uma situação distinta com relação ao tema trabalho. As três fotografias (focalizadas em tamanho menor) situadas à direita da página são representações narrativas de ações não transacionais, pelas quais os atores têm o olhar direcionado para fora da imagem, que, como já foi dito, solicitam “afetividade” por parte do leitor à imagem apresentada.

A fotografia localizada à esquerda, em tamanho maior, mostra duas engenheiras de produção em atividade. O olhar de ambas está voltado para dentro da cena, ou seja, para o trabalho. Neste caso, pode-se dizer que se trata da representação de uma narrativa em um processo transacional por meio do qual as participantes representadas direcionam o olhar (vetor) para a meta (produto).

O texto exprime a história de vida de três mulheres. A primeira história fala sobre a vida de uma médica chamada Esther Yáñez a qual causou pânico em seus pais ao ingressar na escola naval. De acordo com que apresenta o

texto, Esther, atualmente é marinheira de guerra e, por isso, viaja de 100 a 130 dias em um submarino, na companhia de 180 tripulantes, dos quais são 30 marinheiras e 7 são oficiais.

Figura 4 - Unidade 9: Trabajo - Seção B: La mujer trabajadora

### B. La mujer trabajadora

**1.** ¿Crees que hay trabajos que son más propios de hombres que de mujeres? ¿Cuáles?

¿Has montado alguna vez en un autobús conducido por una mujer?

¿Y en un avión pilotado por una mujer?

¿Has encontrado alguna diferencia?






**2.** Lee el texto y di a quién se refiere cada una de las siguientes afirmaciones (Esther, Mercedes o Carmen).

### Les habla la comandante...

**L**as mujeres han entrado con fuerza en el mercado laboral español. Ello no evita que padezcan una situación peor que los hombres en términos generales: salarios más bajos, abundancia de contratos temporales y mayor tasa de desempleo. Pese a ello, hay pioneras que han logrado acceder a labores tradicionalmente masculinas: pilotan aviones, conducen autobuses, dirigen desembarcos... Tres pioneras en trabajos tradicionalmente reservados a los varones nos relatan su experiencia.

La primera marina de guerra española se llama **Esther Yáñez** y es teniente de navío. Hija de marino de guerra, sabía desde pequeña que no le dejarían seguir la tradición familiar, por lo que, al acabar el Bachillerato, se matriculó en la facultad de Medicina, a la que prácticamente no acudió. Ante este fracaso, esta gaditana decidió presentarse para ingresar en la escuela Naval, pese al pánico inicial de sus padres. Aprobó a la primera. Como uno más, Yáñez pasa cada año entre 100 y 130 días embarcada. A bordo ya no está sola: de los 180 tripulantes de su embarcación, 30 son marineras y 7, oficiales de su mismo sexo.

**Mercedes Carrero**, de 39 años, lleva quince años al volante de autobuses. Empezó con las rutas escolares, pero en un colegio le dijeron que le pagarían menos que a un hombre. No lo aceptó y, hace ocho años, ingresó en la Empresa Municipal de Transporte de Madrid. Desde entonces conduce los autobuses públicos. Un trabajo que sólo desempeñan unas 20 mujeres entre más de 4.000 conductores.

Maestra, psicóloga y pescadora gracias a los tribunales. **Carmen Serrano**, de 42 años, debió recurrir a la justicia, junto con otras mujeres, para conquistar el derecho a pescar en la Albufera valenciana, reservado a los hombres. "El Tribunal Supremo acaba de darnos la razón definitivamente", dice satisfecha. La batalla contra la discriminación le ha costado muchas enemistades en su pueblo, El Palmar (900 habitantes), pero finalmente consiguieron sacar adelante su reivindicación de tener el mismo derecho que los hombres pescadores habían disfrutado durante siglos.

*88 ochenta y ocho*

Fonte: Viúdez, F.C; Díez, I.R; Franco, C.S. Español em marcha – curso de espanhol como lingua estrangeira, livro del alumno, V.4, 2007, p.88

A segunda história fala sobre a vida de Mercedes Carrero, que de acordo com o texto, está com 39 anos, e há 8 anos encontra-se trabalhando como motorista da Empresa Municipal de Transporte de Madri. De acordo com Mercedes, apenas 20 mulheres entre mais de 4.000 homens exercem esta profissão.

A terceira história é a de Carmen Serrano, que tem 42 anos é de El Palmar (trata-se de uma Argentina que vive na Espanha). Segundo Carmem houve a necessidade de dar entrada em um processo por discriminação junto ao Tribunal Supremo para adquirir o direito de exercer a profissão de pescadora na Albufera Valenciana.<sup>39</sup>

A análise das imagens em conjunto com a análise do texto permite dizer que as mudanças com relação às diferenças entre os gêneros são perceptíveis, mas que, no entanto, ainda há muito a ser conquistado, talvez por isso as imagens estejam localizadas no alto da página representando um ideal de vida para as mulheres.

De acordo ainda com esse texto, as mulheres têm salários inferiores aos homens, o número de contratações entre as mulheres ainda é menor, mas em contrapartida é maior a taxa de desemprego para o gênero feminino.

Confirmando o que nos apresenta a imagem, de acordo com Castells (1999, p.203), conforme a pesquisa realizada acerca da mulher no mercado de trabalho, após o movimento feminista ficou provado que na maior parte dos países ocidentais, assim como no Brasil, que as mulheres podem ser bombeiras e estivadoras. Esse fenômeno se explica pela flexibilidade trazida pela contemporaneidade às mulheres. Na grande maioria dos casos, as mulheres querem trabalhar fora para não depender financeiramente do cônjuge, outras vezes, no entanto, escolhem manter jornadas duplas ou triplas para garantir essa independência sem abrir mão do cuidado com o lar e com a educação dos filhos.

Como consequência da crise do domínio do homem sobre a mulher na família tradicional, gerada pelo acesso da mulher à educação e ao mercado de trabalho, a insatisfação com o modelo de matrimônio baseado no comprometimento duradouro entre cônjuges gerou para muitos a dissolução

---

<sup>39</sup>O Parque Natural de Albufera (em árabe, “o pequeno mar”) foi tombado como patrimônio natural em 1986 e está situado a 10 km ao sul da cidade de Valência (Espanha).

dos lares por meio do divórcio ou da separação dos casais. A análise da figura 5—“¿Con quién vives?”, vê-se um exemplo dessa realidade.

Figura 5- Unidade 4: Socialización - Seção A: ¿Con quién vives?

**4**  
**A**

## A. ¿Con quién vives?





**5.2**

**1.** Mira las fotos, ¿qué relación hay entre los que aparecen en cada una?

**ESCUCHAR**

**2.** Vas a oír a varios jóvenes que responden a la pregunta ¿Con quién vives? Escucha y señala V o F. **11**

*Pablo, 25 años. Olalla, 28 años.  
Joaquín, 35 años.*

1. Pablo quería compartir experiencias con sus amigos.
2. Para Pablo la experiencia no es buena porque le molestan algunas cosas de sus compañeros.
3. Desde el punto de vista de los impuestos, a Olalla y David les saldría más caro casarse.
4. Las diferencias entre ellos les lleva a ser más tolerantes uno con otro.
5. Joaquín cree que los que viven solos pueden relacionarse con muchos amigos.
6. Económicamente también es más rentable vivir solo.

**5.3**

**3.** Escucha otra vez y completa la información con los conectores apropiados. **11**

**Pablo:**

1. A todos nos gusta comer de todo, hacemos la compra juntos, \_\_\_\_\_ compartimos el gel de baño.
2. Nosotros nos llevamos bien, \_\_\_\_\_ a unas amigas más les va fatal.

**Olalla:**

3. \_\_\_\_\_ no hemos tenido problemas graves, hemos pasado un tiempo de adaptación.
4. David es menos ordenado, \_\_\_\_\_ hemos tenido algunos choques.

**Joaquín:**

5. \_\_\_\_\_ soy un poco independiente, echo en falta cierta comunicación.

**HABLAR**

**4.** En grupos de cuatro, hablad sobre el tema de la convivencia y sus conflictos. Primero responde brevemente a cada pregunta.

• ¿Con quién vives? • ¿Te llevas bien o mal con el/ella/ellos? • ¿Cómo repartís las tareas? • ¿Cuáles son los principales puntos de desacuerdo: la tele, las tareas, las salidas, el ruido, el dinero, la comida?

**36** treinta y seis

Fonte: Viúdez, F.C; Díez, I.R; Franco, C.S. Español em marcha – curso de espanhol como lingua estrangeira, livro del alumno, V.4, 2007, p.36.

A análise do excerto composto por três fotografias e por três textos é iniciada pela metafunção(textual). As imagens apresentadas pelo excerto

encontram-se delineadas por uma moldura verificada por linhas divisórias brancas. Isso indica uma estruturação/enquadramento forte já que as imagens aparecem desconectadas. Conclui-se que as imagens reportam a representações independentes umas das outras, ou seja, são representações individualizadas.

Com relação ao valor da informação, no que diz respeito à demarcação horizontal do conjunto das imagens, pode-se dizer que a fotografia 5.2 representa a informação dada por estar posicionada no lado esquerdo da página ao passo que as fotografias 5.1 e 5.3 representam o novo, aquilo que o leitor passa a conhecer. Logo, percebe-se que a fotografia 5.2 foi estrategicamente posicionada no lado esquerdo para criar um discurso naturalizado no tocante à construção da identidade de gênero. Pode-se dizer que essa fotografia representa uma atitude de subversão da parte do autor do LD.

Com relação à demarcação vertical, o conjunto de imagens está localizado na parte superior da página, representando algo idealizado ou imaginário, nos remetendo a uma apelação de afinidade emotiva para com o leitor ao expressar que essa representação identitária pode ser e não o que ela representa. O posicionamento das imagens no topo da página contrasta com a base, que é significada como o real. Portanto, as identidades de gênero focalizadas no conjunto de imagens são representações idealizadas e não reais o que desfavorece o processo de subversão ainda que pelo texto referente a fotografia 5.3 o ator representado (Joaquim) mencione a necessidade de uma diarista para ajudá-lo com a tarefa que é executada pelo ator representado na fotografia 5.2 Davi . Também em 5.1 as participantes representadas mencionadas por Pablo conversam na cozinha, indicando que mesmo nos tempos atuais muitas mulheres se identificam como “donas” desse espaço da casa.

Relativo à categoria saliência (destaque), a fotografia 5.2 é ofertada em tamanho maior que as demais, indicando uma representação com alto grau de relevância. Pressupõe-se que, com isso, o autor pretendia sublinhar a desconstrução de um estereótipo em torno da construção da identidade masculina ao retratar a figura representada pelo gênero masculino na

realização de um serviço doméstico em contraposição à figura representada pelo gênero feminino na realização de atividade intelectual (leitura).

Pela saliência, destacamos ainda na fotografia 5.2, da figura a representação da mulher em primeiro plano e a do homem, em segundo. Levando em conta que uma maior saliência aponta para a centralidade do ator na imagem, a mulher assume, assim, posição de destaque. Há aqui um indicativo de desconstrução da relação de dominação do homem para com a mulher ao se representar uma relação de poder cuja hegemonia é originária do gênero feminino. Confirma essa hipótese o número de representantes do gênero feminino no conjunto de imagens, que é superior ao masculino. O risco que se corre com esse tipo de representação é a criação de um contra-discurso posicionado no lado oposto do binarismo, que pode se tornar em um tipo de exclusão social.

Figura 5.0

**4**  
**A.** ¿Con quién vives?

**1.** Mira las fotos, ¿qué relación hay entre los que aparecen en cada una?

**3.** Escucha otra vez y completa la información con los conectores apropiados. **11**

**Pablo:**  
1. A todos nos gusta comer de todo, hacemos la compra juntos, \_\_\_\_\_ compartimos el gel de baño.

De acordo com a metafunção interativa (interpessoal), em cada uma das três fotografias, o olhar dos atores representados é de oferta, conforme exposto no capítulo 3, uma vez que o leitor não é o objeto do olhar; ele é apenas um observador invisível da ação pode/deve ser captado pela imagem que lhe é oferecida. Nesse sentido, pode-se dizer que o leitor não é convidado a participar da construção de significado, da interação.

Confirma-se a não inclusão do leitor nas interações apresentadas através da análise relativa ao enquadramento, que nos diz sobre distância social entre o ator e o leitor. Observa-se que, pelo fato de o olhar dos atores sociais representados configurarem-se como de oferta, há a criação de uma relação social imaginária deles com o leitor.

Com relação à perspectiva relacionada à interação social, observa-se que nas três imagens os atores são captados em ângulos oblíquos gerando menor empatia com o leitor e, por conseguinte, menor ou nenhum envolvimento com ele. Uma implicação disso é a impossibilidade de identificação dos/as aprendizes com os/as atores do LD.

Concernente à modalidade ou ao valor de realidade, conforme mostrado no capítulo 3, os atores são representados em imagens fotográficas, diz-se que há modalidade naturalística, o que denota alto engajamento do autor com as representações identitárias de gênero presentes nas imagens. Também, essas imagens expressam uma realidade objetiva para o leitor em termos de uma semelhança das representações com o mundo real.

No que diz respeito à distância social, os participantes são representados na fotografia 5.2 em “*long-shot*” ou plano aberto, o que corresponde à composição visual distanciada, mostrando todo o corpo dos atores. Isso nos mostra uma representação do “Outro” como estranho, alguém com quem o leitor não necessita se identificar ou alguém com quem o autor não busca relacionar-se. Já em 5.1 e em 5.3, os atores estão representados em um plano intermediário em “*medium shot*” que indica que são vistos da cabeça até a cintura ou joelho indicando uma relação social com o leitor. Ainda assim, percebe-se um distanciamento comedido. Acerca dessas representações, infere-se que a relações dos atores representados com o leitor não é desejada.

Foto 5.1



- Pablo, ¿com quién vives?

- Pues con un amigo de toda la vida, que se llama Alberto, y con Martín, que es amigo de Alberto.

- Por qué tomaste la decisión de marcharte de casa de tus padres? ¿Estabas mal?

-No, qué va, lo que pasa es que yo quería conocerlo que es vivir solo, valerme por sí mismo. Y también me atraía la idea de compartir experiencias con mis amigos.

-¿Llevas mucho tiempo viviendo así?

-No, unos siete meses.

- Y qué tal va la experiencia?

-Pues bien, es una experiencia muy positiva... Yo creo que estoy aprendiendo a conocerme, a comprender mejor a los demás. También esto ayuda a ser más tolerante: intento que las cosas que antes me molestaban ya no me molesten tanto. Por ejemplo, no debe ser enfadarte si uno no friega un día los platos.

- Entonces, ¿no tenéis conflictos?

- No, la verdad es que no, yo creo que los tres somos respetuosos y tenemos gustos parecidos: a todos nos gusta comer de todo, hacemos la compra juntos, incluso compartimos el mismo gel de baño.

-¿Qué bien! ¿Tenéis turnos de limpieza?

- No, no, cada uno lo hace cuando quiere; como la casa es tan pequeña, la parte que no es privada (el dormitorio) se limpia enseguida. En cambio, conozco unas amigas que llevan cuatro meses compartiendo piso y les va fatal, yo creo que no van a durar mucho, se CREA mucha tensión. Una de ellas dice que necesita descansar y que después de las diez y media no quiere que vaya nadie a casa..., en fin.

Foto 5.2



OLALLA

-¿ Com quién vives, Olalla?

-Com mi pareja desde hace 3 años.

- ¿ Por qué no te has casado?

- Porque creemos que no es necesario. A pesar de que el matrimonio nos saldría más rentable fiscalmente, en este momento no nos aporta ningún beneficio extra. Ya tenemos una hipoteca en común, que nos une un montón. Quizás el día que tengamos hijos nos planteemos la boda.

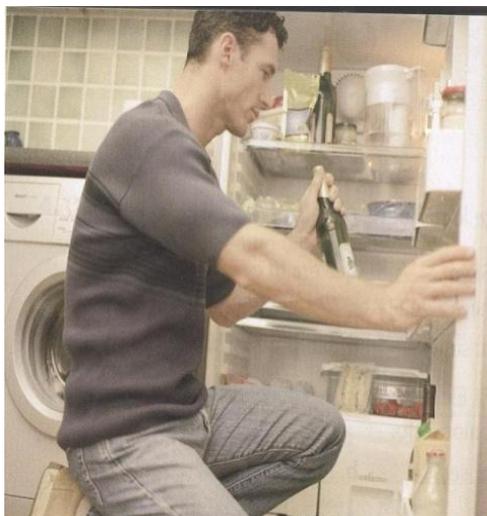
- ¿ Cómo es tu experiencia de convivencia?

- Aunque no hemos tenido ningún problema grave, sí hemos pasado un tiempo de adaptación por los hábitos que traíamos o por el carácter de cada uno. Por ejemplo, en nuestro caso, yo me considero muy ordenada, en cambio David es un poco menos ordenado, vaya, que no valora el orden. Así que hemos tenido algunos choques. Pero creo que los choques nos llevan al aprendizaje del otro, nos obligan a ser más flexibles.

- ¿ Cómo repartis las tareas?

-En nuestro caso no ha habido muchos problemas, porque David ya había vivido solo antes y tiene cierta habilidad. Nos las repartimos de forma bastante igualitaria: cada uno hace aquello que más le gusta, hay algunas tareas que a él le gustan y a mí no, y al revés.

Foto 5.3



**-Joaquín, ¿ por qué vives solo?**

- Vivo solo porque me divorcie hace unos años.

**- ¿ Qué tal la experiencia?**

- Pues tienes ventajas e inconvenientes. La principal ventaja es la independencia, claro. El vivir solo me permite desarrollar actividades que a lo mejor viviendo en compañía no puedes hacer, como participar en una ONG o dedicar mucho tiempo a las aficiones de tiempo libre. Al no tener hijos, puedes disponer del tiempo de ocio muy libremente, sin limitaciones. Por otro lado mis actividades me permiten conocer y relacionarse con gente variada, de diversas procedencias.

**-¿ Cómo te las arreglas con las tareas cotidianas?**

- Soy profesor y tengo horario de tarde, así que las mañanas las dedico a preparar las clases y organizar un poco lo mínimo de la casa. Hay una señora que viene un día a la semana a hacer la limpieza y la plancha, como local me deja el fin de semana libre para otras actividades más lúdicas. Para comer, como no soy buen cocinero, suelo hacer cosas sencillas, pero variadas.

**-¿ Y las desventajas de vivir solo?**

- Bueno, a veces echo de menos el calor de otra u otras personas con las que compartir las vivencias cotidianas, como las preocupaciones del trabajo... A pesar de que soy bastante independiente, si echo en falta cierta comunicación, también compartir y planear el tiempo de ocio. Como he dicho antes, suelo relacionarme mucho con la familia (madre, hermanos) y amigos que tengo de las diversas actividades que practico. Desde el punto de vista económico también es una desventaja el tener que pagar solo todos los gastos de la vivienda, claro.

Pela análise da metafunção ideacional, os atores sociais representados em narrativas ou circunstâncias, estão envolvidos em eventos ou ações.

Assim, tanto na fotografia 5.2 quanto na fotografia 5.3, os participantes representados têm o olhar voltado em direção ao objeto que estão portando tratando-se de uma ação não transacional, conforme apresento no capítulo 3. Observa-se que na fotografia 5.1 o olhar de um dos atores está voltado para o outro, indicando que dos dois participantes representados um ator (realiza uma ação) e o outro é meta (sofre uma ação) tratando-se de um processo de reação não transacional.

Por meio da observação da presença dos objetos que compõem as fotografias mencionadas, de acordo com Bourdieu (2001) pode-se dizer que os atores representados possuem capital econômico, significando poder de compra (recursos materiais). Além disso, o texto relacionado à fotografia 5.1 menciona que os atores representados pertencem a um grupo de pessoas que

buscam independência, autoconhecimento e o desenvolvimento de valores humanitários como tolerância às diferenças, características que representam o capital social. Pela perspectiva de Reich (1991) a análise da foto 5.3 estaria ligada a classificação do ator representado como ocupante da classe de servidores. De acordo com Reich (1991), o trabalho realizado por pessoas que compõem esta categoria necessita da presença daqueles que consomem seus produtos. Estão incluídos nessa categoria os professores.

Os discursos de Jesús, na figura 5.1 e de Joaquín<sup>40</sup>, na figura 5.3, situam-se antagonicamente e ao mesmo tempo complementam-se, de acordo com o que sustenta Giddens (1993):

há cerca de 40 anos esperava-se que um homem se casasse e sustentasse uma esposa. [...] Mas em um determinado momento, os homens ficaram cautelosos em relação ao casamento e em terem que enfrentar as suas exigências econômicas. Ainda tinham como objetivo o sucesso econômico, mas necessariamente, não mais acreditavam que deveriam trabalhar em benefício de outros. Para continuar livre, um homem deveria permanecer solteiro; podia desfrutar dos resultados do seu trabalho sem a responsabilidade social de uma esposa ou de um lar estabelecido. (GIDDENS, 1993, p.166).

O discurso de Joaquín, na fotografia 5.3, ao mencionar a necessidade de compartilhar experiências cotidianas, também nos remete às pesquisas de Giddens (1993), para quem os homens pós-modernos têm a necessidade de expressar o seu “lado feminino”, reivindicando emoções, demonstrando co-dependência, passividade, instabilidade e resistência a estar sempre em prioridade com relação a assumir responsabilidades, contrariando a identidade dos homens “zumbis”<sup>41</sup>.

Sendo assim, pela análise da figura 6, com o título de: “El amor eterno,” solicita-se ao leitor que ele expresse sua opinião sobre o “casamento para toda a vida”, (originado pela promessa de amor eterno) e que ele reflita sobre o segredo de uma união duradoura. As imagens representam as bodas de casais

---

<sup>40</sup>Os nomes Pablo, Ollala, Davi e Joaquín são fictícios. Foram criados pelos autores para dar certo grau de autenticidade aos textos que as entrevistas e as imagens apresentam, conforme mencionado pelo Guia didático, p.26-27 do livro escolhido para análise nessa pesquisa.

<sup>41</sup> Homens zumbis são homens emocionalmente atrofiados que não têm contato com seus sentimentos, que se revestem de uma “capa” (super-homem) para evitar os rótulos de covarde, fracassado, imaturo, impotente ou misógino. São incapazes de cultivar amizades próximas com outros homens e principalmente têm medo de se envolver com mulheres independentes. (GIDDENS, 1993, p.166-169).

que completam cinquenta anos de união, contrapondo, dessa forma, as tendências de crise matrimonial para casais cuja base está no patriarcalismo.

Figura 6 - Unidade 4: Socialización - Seção B: El amor eterno

**B. El amor eterno**

**1.** ¿Crees que el matrimonio tiene que ser "hasta que la muerte nos separe", o es mejor no prometer nada en el momento de la boda?

**2.** En las fotos aparecen unas parejas que acaban de cumplir 50 años de casados. ¿Cuál crees que es el secreto para que una relación dure tanto tiempo?




**4.** Escucha y señala la opción correcta. **12**

**1. a.** Ángel y Montse querían casarse pronto porque no tenían libertad.

**b.** Cuando iban al cine podían besarse más.

**c.** Si se casaban no podían hacer lo que les diera la gana.

**2. a.** Los padres tenían que ahorrar para pagar la boda.

**b.** Los novios ahorraron para el banquete y los muebles del dormitorio.

**c.** Los padres pagaron los gastos de la boda.

**3. a.** Para Ángel y Montse, los hijos eran muy importantes, porque sufrieron la posguerra.

**b.** Querían que sus hijos tuvieran una vida mejor que la suya propia.

**c.** Los nietos cuidan a los abuelos de vez en cuando.

**4. a.** Desde que se han jubilado, viajan mucho.

**b.** Lo que más les gusta actualmente es viajar.

**c.** Ya no pueden ir a su casa de campo a cuidar del jardín.

**5. Para mantener una buena relación,**

**a.** lo que hay que hacer es no enfadarse.

**b.** lo mejor es estar varios días de morros.

**c.** es importante que los enfados no sean largos.

**6. Según Amparo,**

**a.** la vida es de color de rosa.

**b.** los jóvenes no entienden que haya matrimonios muy duraderos.

**c.** es normal que con el tiempo no quieras al marido.

**7. Para esta pareja, el secreto de la buena convivencia es**

**a.** ir juntos a todas partes.

**b.** aguantar lo mínimo.

**c.** ceder y tenerse respeto.

**ESCUCHAR**

**3.** Antes de escuchar, busca el significado de las siguientes expresiones.

**a.** Hacer lo que me dé la gana.

**b.** Llevar una carabina.

**c.** Hacer de canguro.

**d.** Estar de morros.

**e.** Ver la vida de color de rosa.

**f.** Tirar la casa por la ventana.

**g.** A escondidas.

**HABLAR**

**5.** En grupos de cuatro, comentad.

- ¿Qué opinas de las dos historias, te parecen reales?
- ¿Estás de acuerdo con las razones que dan para la continuidad de su relación?
- De estas cosas, cuáles son más importantes y cuáles menos: carácter, compartir intereses, edad, educación.

38 treinta y ocho

Os avôs são representados por pessoas independentes economicamente da família, que por isso, têm uma vida tranqüila, além disso, eles têm problemas próprios da velhice como doenças, solidão, dependência afetiva.

As imagens que representam os participantes representados são narrativas não transacionais, de acordo com Kress e van Leeuwen (2001), pois o olhar dos atores volta-se para dentro da cena da qual fazem parte. Destarte, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006) o olhar de oferta refere-se à contemplação do leitor pelos atores representados como se fossem uma vitrine de modelo e estilo de vida à disposição para ser escolhido. Quanto ao enquadramento, os atores estão representados da cintura ou quadris para cima, indicando relação comedida com o leitor o que não sugere identificação ou empatia. Isso se confirma pela pergunta que a atividade direciona ao aprendiz de espanhol interpelando-o sobre a questão do matrimônio duradouro. Além disso, sabe-se que o livro está direcionado para jovens e adultos, o que possibilita inferir que possa haver identificação por parte de alguns alunos, mas para outros talvez não.

Na mesma unidade, na figura 7, localizada na página 25 do caderno de exercícios, o texto inserido ao lado da figura classifica-se como uma representação narrativa transacional, pois o olhar dos participantes representados tem como meta algo que está fora da imagem da qual fazem parte. O olhar dos participantes é de demanda, o que nos remete a apelação de afinidade entre ator representado e leitor. Focalizado em alta modalidade, pela riqueza de detalhes que apresenta, incluindo imagem de fundo (segundo plano), com médio distanciamento social indicando que ocorrer que alguns alunos não se identifiquem com este tipo de relação, um jovem casal (heterossexual) apaixonado requer do leitor interação para responder à pergunta que introduz o assunto da seção. A questão faz referência à complexidade do sentimento que chamamos de amor.

O texto mencionado refere-se à questão dos motivos que levam ao enamoramento entre duas pessoas a ponto de tomarem a decisão de compartilhar suas vidas em relacionamento estável. Através do texto, os autores mencionam que há algum tempo a felicidade de um homem estava baseada em se casar com uma mulher com a qual poderia ter filhos e uma

casa bem organizada; já a mulher sonhava em ter um marido trabalhador, o queria dizer que seria um provedor de suas necessidades materiais e, por isso, um bom pai para seus filhos.

Figura 7 - Unidade 4: Socialización - Seção B – El amor eterno -Cuaderno de ejercicios

5. Lee el texto y completa los huecos con las palabras del recuadro.

lo que (x 2) – con la que – con el que  
a los que – en las que – de quien – a las que  
a quienes – con quienes

### ¿Por qué se complica tanto el amor?

Hasta hace poco la felicidad del hombre consistía en casarse con una mujer (1) *con la que* tener hijos sanos y una casa bien organizada. Y la de la mujer, en tener un marido trabajador (2) \_\_\_\_\_ se pudiera decir que era un buen padre. Pero se ha producido un cambio trascendental: ahora se desea una plenitud emocional. Por eso, actualmente es más difícil amarse. Los jóvenes creen que una relación dura (3) \_\_\_\_\_ dura. Así, las parejas de ahora tienen más presente que existe la posibilidad de una separación, (4) \_\_\_\_\_ hace que se creen medidas de autoprotección.

Se piensa que cuando una pareja se casa después de haber convivido, este matrimonio está garantizado. Pero los sociólogos han comprobado que aquellos que se casan con personas (5) \_\_\_\_\_ ya han convivido previamente, tienen un riesgo de separación mayor que aquellas parejas (6) \_\_\_\_\_ la convivencia ha sido menor. ¿Cuál es la causa? Las parejas con convivencia previa suelen estar formadas por personas (7) \_\_\_\_\_ sobre todo les importa mantener su independencia. Son dos personas autosuficientes (8) \_\_\_\_\_ une el deseo de convivir, (9) \_\_\_\_\_ surge la pregunta: si son autosuficientes, ¿por qué quieren convivir?

Pero, a pesar del desconcierto, seguro que los hombres y las mujeres acabaremos por encontrar una solución. Hay una teoría en la que creemos: el único amor duradero es aquel (10) \_\_\_\_\_ se alcanza la propia felicidad procurando al mismo tiempo la del otro.



6. Elige la respuesta adecuada para las siguientes preguntas.

4

- ¿Por qué afirma el autor que las relaciones de pareja han cambiado?
  - a. Porque las mujeres ya no quieren tener hijos.
  - b. Porque los maridos ya no son buenos padres.
  - c. Porque ambos miembros de la pareja desean una mayor intensidad afectiva en la relación.
- ¿Por qué fracasan los matrimonios aunque hayan convivido previamente?
  - a. Porque no han convivido lo suficiente.
  - b. Porque su libertad individual está por encima de la pareja.
  - c. Porque es mejor casarse sin haber convivido previamente.
- ¿Cuál considera el autor que puede ser la solución para la pareja?
  - a. Procurar una felicidad compartida.
  - b. Mantener nuestra independencia.
  - c. Renunciar a nuestra vida anterior.

Segundo os supostos autores do texto relativo à figura 7, a condição para que houvesse uma união estável oficialmente reconhecida já não condiz com a realidade, porque os jovens da atualidade (contemporaneidade) buscam plenitude emocional. Isso significa que não são os filhos, tampouco a condição econômica do casal, os grandes motivos para que estejam juntos.

Ao se referir à questão da dissolução da união, o autor do texto explica que muitas pessoas se enganam quando imaginam que os casais que coabitam por muito tempo antes da decisão de unirem-se oficialmente têm mais chances de permanecerem juntos. Ao contrário, ele explica que de acordo com os sociólogos, as pessoas que se conhecem há menos tempo estão mais preocupadas em manter sua independência e sua autossuficiência, mas apesar disso, mantêm o desejo de estar na companhia de alguém.

Ao mencionar que os jovens casais buscam manter sua individualidade, o autor questiona o motivo pelo qual desejam a união. Ao final do texto, o autor responde a questão proposta dizendo que a felicidade da união está em ser feliz a partir da felicidade do outro.

Os textos referenciados (p.38 do livro texto e p.25 do caderno de atividades) podem ser remetidos ao que Giddens (1993) chama de amor confluyente. Tal amor é fruto de uma projeção criada pela sensação de totalidade gerada pela abertura de um indivíduo em relação ao outro. Essa visão apresentada por Giddens (1993) abre espaço para relações entre indivíduos do mesmo sexo, inclusive, subvertendo assim, as relações compulsoriamente heterossexuais.

O amor confluyente é ativo e contingente e por isso contradiz o “para sempre” e “único”. Ele se afasta da busca pela pessoa ideal, mas conta com o relacionamento ideal<sup>42</sup>, pelo qual os envolvidos questionam-se como se sentem um em relação ao outro, como se sentem em relação a si próprios e se os sentimentos são recíprocos e profundos o bastante para que suportem um relacionamento prolongado.

Por meio desse tipo de relação, a intimidade não significa absorção “quase antropofágica” de um indivíduo pelo outro, mas o conhecimento de suas

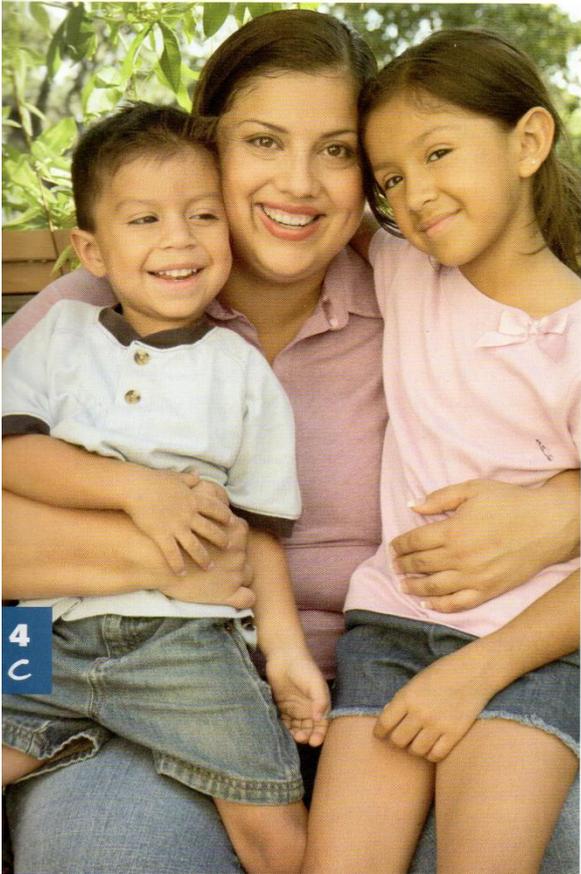
---

<sup>42</sup> O amor confluyente presume, de acordo com Giddens(1993), uma trajetória de vida prolongada orientada para um futuro planejado por uma história compartilhada.

características e a disponibilidad de se fazer conhecer pelo outro. Ele exige sensibilidade e tato, porque permite aos envolvidos o respeito à individualidade.

Figura 8 - Unidade 4: Socialización - Seção C: Los nuevos españoles

**C. Los nuevos españoles**



4  
C

### Una ecuatoriana en Barcelona

La nueva generación de españoles son los hijos de emigrantes. Crecidos entre dos culturas, nos aportan nuevos puntos de vista.

Los datos hablan de una nueva realidad sociológica, y es que en el 12% de los casamientos celebrados en 2005 en nuestro país al menos uno de los cónyuges era extranjero.

Raquel Caizapanta Rojas es hija de ecuatorianos que emigraron a Madrid, tiene 33 años y está tramitando la nacionalidad española. Tiene dos hijos, Pamela y Sergio, nacidos aquí. Vive en Barcelona y trabaja en el programa de radio *Actualidad latina*.

1. La situación allí es desastrosa. Sólo en España hay unos 800.000, más del 6% de la población total de Ecuador, pero también hay muchísimos en EE UU. Hoy la emigración es la principal fuente de ingresos del país.
2. Vienen de todas partes. Aunque hay diferencias entre los de la costa, más abiertos, y los que venimos de las zonas montañosas, que somos más vergonzosos y callados.
3. Sí, somos muy solidarios y nos mantenemos muy unidos. Pero la realidad es que el cambio de cultura ha creado desestructuración familiar. A veces nuestros hombres no asumen bien la independencia que tienen aquí las mujeres. Hay bastantes divorcios. Es un precio muy caro que estamos pagando para salir de la pobreza.
4. En Ecuador estamos muy acostumbrados a pedir permiso por todo y decir mucho “por favor” o utilizar el diminutivo. Choca que aquí se digan las cosas tan directas o que te empujen en el metro sin miramientos. Ahora ya estoy más acostumbrada.
5. No, ahora es imposible. Mis hijos son plenamente españoles y no se adaptarían a la vida allí.
6. En la cocina, sobre todo. Los latinoamericanos somos muy de sopa y de arroz diario, y en casa nunca nos faltan esos platos, aunque los niños prefieren la comida española. También solemos comer cosas como macarrones, ensaladas y mucha fruta.

Revista *Clara*

1. ¿Qué sabes de la emigración? Coméntalo con tus compañeros.
2. A continuación vas a leer un artículo sobre una mujer y su familia que han emigrado a España. Hemos separado las preguntas de las respuestas. Lee la entrevista y relaciona las preguntas con las respuestas.
 

a. ¿Se piensa en el regreso?	<input checked="" type="checkbox"/>
b. ¿Por qué vienen tantos ecuatorianos?	<input type="checkbox"/>
c. ¿Los lazos familiares son importantes?	<input type="checkbox"/>
d. ¿Vienen de alguna zona concreta?	<input type="checkbox"/>
e. ¿Qué costumbres ecuatorianas mantienes?	<input type="checkbox"/>
f. ¿Qué te chocó más del cambio cultural?	<input type="checkbox"/>

40    cuarenta

Fonte: Viúdez, F.C; Díez, I.R; Franco, C.S. Español em marcha – curso de español como lengua extranjera, cuaderno de ejercicios, V.4, 2007, p.40.

Em se tratando dos possíveis rompimentos entre casais, a figura 8, a qual tem como título: “Los nuevos españoles”, traz a imagem de uma equatoriana que vive em Barcelona e permite dizer, de acordo com a metafunção ideacional, tratar-se de uma representação conceitual, conforme mencionado no capítulo 3. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), pelas narrativas conceituais os participantes aparecem em imagens de forma estática; de acordo com a metafunção interpessoal o olhar de demanda (direcionado para o leitor), o tamanho da imagem pela qual os atores são mostrados em *medium shot* (dos quadris ou cintura para cima) e o ângulo pelo qual são vistos é frontal. Desta forma, diz-se que evocam que o leitor se identifique com a história de vida desta mãe.

De acordo com a análise da metafunção textual, o dado novo diz respeito ao que é tratado pelo texto, a possível crise dos relacionamentos sendo originada por diferenças culturais do casal. Nesse caso, especificamente, a jovem mãe, Raquel Caizapanta Rojas (este é o nome fictício dado a equatoriana que vive na Espanha, pelos editores da Revista Clara, (nome também fictício para identificar ao leitor o gênero entrevista) relata sobre a nova geração de espanhóis, filhos de migrantes. De acordo com a participante representada, os equatorianos são solidários e unidos. Porém, não se acostumaram ainda com a independência que têm as mulheres espanholas e isso tem gerado divórcios.

O texto trata ainda o aspecto imigração como constituinte de miscigenação européia. Ao mencionar a crise originada pela diferença cultural, ao invés de tratar com respeito à diversidade, propondo a relação de forma multicultural, o texto propõe a assimilação de uma cultura pela outra, reforçando uma relação de dominação ocasionada pela hegemonia da cultura européia (espanhola) em detrimento da cultura equatoriana (sulamericana).

O texto reforça o estereótipo<sup>43</sup>, termo que pode ser explicado como uma generalização sobre uma representação simbólica partilhada ou não coletivamente (BARBOSA, 2011). Nesse caso, os espanhóis são apresentados como pessoas diretas em sua maneira de tratar as demais.

---

<sup>43</sup> De acordo com Bardin (1997 citado por BARBOSA, 2011), trata-se de uma representação de coisas, pessoas, ideias mais ou menos desligada da sua realidade objetiva. Essa representação é partilhada pelos membros de um grupo social e por ser propagada adquire com o passar do tempo certa estabilidade.

Figura 9 - Unidad 4: Socialización - Seção D: Escribe

## D. Escribe

## UN ARTÍCULO PARA UNA REVISTA

1. ¿Te gusta escribir para la revista de tu escuela? ¿Has escrito artículos en tu idioma? ¿Te resulta fácil o difícil? ¿Qué procedimiento sigues? Coméntalo con los compañeros.

## Un buen artículo debe reunir algunas condiciones

- Tener un título.
- Tener en cuenta el público al que va dirigido. En función de los lectores, el estilo de un artículo puede ser más o menos formal.
- Tener una buena organización de las ideas. La estructura más usual comprende:
  - ◆ Una introducción. Puede ser una afirmación general o una pregunta.
  - ◆ Uno o dos párrafos con las ideas principales. Cada idea debe ser concretada con ejemplos.
  - ◆ Un párrafo final de conclusión donde se resume la idea principal y se dé la opinión personal.
- En cuanto al procedimiento, antes de empezar a redactar es imprescindible recoger una lista de ideas sobre el tema que se va a tratar. Una forma útil de recoger ideas es discutir en pequeños grupos y anotar lo que se le vaya ocurriendo a cada uno. Luego, hay que seleccionar aquellas ideas que parezcan más interesantes para desarrollar el artículo.

4  
D

2. Discute con tus compañeros y toma nota.

*¿Es mejor vivir solo o acompañado?  
Ventajas y desventajas de cada situación.*

3. Escribe un artículo de unas 150 palabras para la revista de la escuela donde estudias, sobre la pregunta anterior.
4. A continuación hay un artículo escrito por un estudiante para la revista de su escuela sobre el tema de la emigración. Léelo y encuentra los seis errores que contiene. Luego, comprueba con tu compañero.



## El viaje de los pobres

Quisiera hablar del viaje que *efectúa(n)* sin maletas miles de personas procedentes de países pobres hacia países ricos.

Todos hemos oído hablar estos últimos años de pateras y cayucos y de inmigración clandestino en España, Italia, Europa del norte, Estados Unidos de América, pero no nos enteramos bien de los motivos que empujan a hombres y mujeres, incluso a niños, a efectuar lo que algunos periodistas llaman el "viaje de la muerte".

Los inmigrantes legales son conscientes de las dificultades que este viaje entraña. Desafían a la muerte porque la posibilidad de encontrar un futuro mejor les anima. En efecto, algunos huyen en países que padecen hambre. Otros abandonan su país a causa de las dictaduras y las guerras.

Por supuesto, los inmigrantes encuentran en los países de acogida una vida mejor, una organización social y un futuro para sus hijos. Los magrebíes los cuales emigraron en los años sesenta y setenta a Francia encontraron a este país el paraíso que buscaban. Sin embargo, se dan cuenta hoy de que sus hijos han perdido su identidad árabe y no han adquirido a cambio una identidad francesa.

Hay que añadir que la llegada de los inmigrantes a los países occidentales es debida al enriquecimiento de estos y su necesidad de mano de obra para la industria y la agricultura.

42 cuarenta y dos

A figura 09, localizada na unidade (C) na página 42 do livro aqui analisado traz, o texto intitulado: “A viagem dos pobres”. Ela aparece de forma descontextualizada, como exemplo de artigo para os estudantes. Os autores do livro solicitam por meio de um exercício de escrita que os alunos desenvolvam um artigo sobre as vantagens e desvantagens de viver só e as vantagens e desvantagens de viver na companhia de alguém. Ao contrário do que se poderia pensar, o enunciado da quarta questão solicita que os estudantes leiam o artigo e busquem seis erros de coerência textual, levando para bem longe a intenção de desenvolver uma argumentação sobre temas como racismo, discriminação e questões de poder, por meio de um debate ou discussão mais aprofundada. O texto que foi escrito por um suposto colega falante de espanhol (essa é a informação trazida pelo livro) mostra uma parte da imigração de milhares de árabes (Magrebes)<sup>44</sup> que viajam aos “ricos” países europeus e aos Estados Unidos.

De acordo com autor do texto, os “pobres” (famílias inteiras) atraídos pelas riquezas dos mencionados países realizam, sem malas, a “viagem da morte” até o “paraíso” em busca de trabalho, alimento, “liberdade” e um futuro melhor para seus filhos.

De acordo com a metafunção ideacional, a qual expressa um acontecimento do mundo material (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), a imagem que acompanha o texto traz uma representação narrativa, por mostrar uma ação pela qual homens e mulheres navegam em direção ao “paraíso”. Trata-se de uma ação não transacional caracterizada pela presença de participantes representados que buscam interação, apelam para uma identificação com o leitor. Isso pode ser observado por meio da análise do direcionamento do olhar (vetor) expresso pelos atores representados na imagem.

A complementação da análise dessa imagem com respeito à metafunção interpessoal que busca verificar o tipo de interação social existente entre o autor e o leitor por meio das dimensões do olhar, do enquadramento e da perspectiva, permite-nos dizer que se trata de uma imagem de demanda pelo qual o ator tenta criar um vínculo direto com o leitor, ainda que pelo tamanho da imagem e pelo ângulo do qual os atores sociais estão

---

<sup>44</sup>Habitantes da região desértica do Noroeste da África, a qual inclui Marrocos, Sahara Ocidental, Argélia e Tunísia.

representados (enquadramento e perspectiva) tenhamos a nítida impressão de distanciamento entre os atores e o leitor. Esse distanciamento provocado pelo tamanho da imagem apresentada aos leitores pode significar que a história contada não parece real ou não faz parte da realidade vivida pelo leitor. Pressupõe-se que o objetivo que os autores têm com essa estratégia é de que o leitor trabalhe com o texto considerando a fotografia como meramente ilustrativa.

A observação relacionada às categorias concernentes a metafunção textual permite dizer que a imagem, por estar localizada horizontalmente à direita da página e verticalmente na parte superior, representa um dado novo e imaginado (ou em outros contextos algo idealizado). Destarte, os autores deixam a interpretação e a discussão sobre questões de grande importância para os jovens sobre racismo, migração e a perda de identidade dos povos noroeste da África “à deriva”.

O texto utilizado como exemplo de artigo para a composição dos estudantes fala sobre a imigração ilegal de homens, mulheres e crianças que se aventuram em perigosas viagens, chegando a desafiar a morte para fugir da fome e da guerra. O autor do texto afirma que com certeza os imigrantes encontram em países como Espanha, Itália e Estados Unidos uma vida melhor, uma melhor organização social e que nos anos 60 e 70 a França representava para essas pessoas o paraíso. O autor também relata que o que no passado representava o paraíso pela promessa de emprego e alimento, hoje significa a perda da identidade nacional e cultural, porque os filhos de imigrantes árabes que moram nesses países já não se consideram árabes e tampouco possuem identidade francesa. Esse fenômeno mostra as características de identidade trazidas pela contemporaneidade, ou seja, ela se torna múltipla, cambiante e fragmentada, conforme mencionado na página 12 desse trabalho.

A história apresentada no texto também nos remete (quando o autor se refere à imigração legal) ao fenômeno chamado diáspora, cujo significado está atrelado à experiência judaica e se relaciona com a dispersão, fuga e desenraizamento dos negros do continente africano com o objetivo de escravizá-los (BARBOSA, 2011).

Percebemos a presença de intertextualidade ou interdiscursividade, observada pela passagem: “Los magrebíes los cuales emigraron en los años

sesenta y setenta à Francia encontraron en este país el paraíso que buscaban. Sin embargo, se dan cuenta hoy de que sus hijos han perdido su identidad árabe y no han adquirido a cambio una identidad francesa.” O texto que os autores do livro dizem ter sido escrito por um colega de classe dos alunos aponta fragmentos da história contada por Fanon (2008), na explicação do que é o racismo.

O homem negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa. Não ignoramos que esta é uma das atitudes do homem diante do ser. Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito [...]. (FANON, 2008, p.34)

Segundo ainda esse autor, a colonização sepulta a originalidade cultural tornando a nação colonizada subjulgada à cultura metropolitana. Na mesma obra, em outro momento, Fanon (2008, p.35) nos afirma que: “o negro que viveu na França durante algum tempo volta radicalmente transformado. Geneticamente falando, [...] seu fenótipo sofreu uma mutação definitiva, absoluta”. Fanon (2008) trata nesse trecho da questão da ideologia do branqueamento. Nesse sentido o negro não se reconhece como negro, ele se encontra, no sentido de identificar-se com o branco por assumir outra cultura e modos de ser e agir no mundo.

No final do texto, no entanto, é mencionado que os países citados receberam no passado aqueles refugiados porque necessitavam de mão de obra para a indústria e para a agricultura, confirmando os sinais de exploração dos brancos pelos negros. A preocupação dos autores do livro está em mostrar a condição de inferioridade de uma raça em detrimento à outra. Por meio das estratégias de deslocamento e eufemização, o autor do texto (alguém os autores do livro não identificam propositalmente) dissimula a exploração sofrida pelos imigrantes classificando-os como pobres que “viajam para o paraíso para obter melhores condições de vida”. Eles não possuem nada, pois “viajam sem malas”, eles não têm nem mesmo nome. Isso pode ser confirmado pelo trecho; “Todos hemos oído hablar estos últimos anos de pateras<sup>45</sup> y

---

<sup>45</sup>Trata-se de um tipo de barco também usado para pesca, muito utilizado pelos imigrantes ilegais para atravessar o oceano atlântico do Marrocos até a Espanha.

cayucos y de inmigración clandestina em España, Italia, Europa del norte, Estados Unidos de América, pero no nos enteramos bien de los motivos que empujan a hombres y mujeres, incluso a niños, a efectuarlo que algunos periodistas llaman el viaje de la muerte”.

Nesse sentido, Fanon (2008) nos diz que:

A verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo que se inicia pela questão econômica e segue pela questão de inferioridade, ou melhor, pela epidermização desta inferioridade.(FANON, 2008, p.27)

Podemos dizer então que os imigrantes são os “estranhos” com relação ao perfeito mundo europeu, pois não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo, poluindo a alegria com a angústia e tornando tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas (BAUMAN, 1999).

Para Ramalho; Rezende (2006), por meio de classificações que legitimam a diferença é que a injustiça social é naturalizada. Essa injustiça iniciou-se pela atração que as metrópoles passaram a exercer sobre populações pobres originando o movimento de proliferação deste tipo de imigração. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os processos de globalização unem no tempo espaços geograficamente afastados, separam mundos sociais que compartilham o mesmo espaço-tempo.

A análise da imagem, ou seja, a maneira como os autores utilizam a foto de africanos atravessando o continente em busca de melhores condições de vida e do texto que acompanha a imagem permitem dizer com relação às questões de ideologia (THOMPSON, 2002a) que várias são as estratégias de construção simbólica utilizadas para alienar os leitores ideologicamente.

Desse modo, por meio da racionalização o texto nos diz que milhares de africanos enfrentam perigos porque viajam clandestinamente. Pela universalização fazem-se referência às pessoas nascidas em países pobres que viajam para os países ricos; já pela narrativização, o autor menciona o fato de que todos têm ouvido falar nestes últimos anos sobre a imigração clandestina para a Espanha, Itália e Estados Unidos, ocultando o discurso

como formas de legitimação do processo de dominação dos países “ricos” sobre os países “pobres”.

As estratégias de legitimação misturam-se às estratégias de reificação por meio dos processos de naturalização. Nesse sentido, o texto apresenta de forma naturalizada pessoas de baixo ou nenhum poder aquisitivo em busca de uma vida melhor que se deslocam de um continente a outro arriscando suas vidas. Além dos processos descritos há a presença da estratégia de eternalização, pela qual poder-se-ia dizer que os países considerados pobres não se desenvolverão a ponto de tornar-se ricos, não havendo, dessa forma perspectiva de mudança para essas pessoas, a não ser que sobrevivam por meio do trabalho escravo, nos países onde se refugiaram.

Ainda que se faça menção à autoria do texto por meio de um suposto colega dos alunos, verificando-se a tentativa de contar a história dos imigrantes africanos que viajam de barco à França, ao comparar a mesma história contada por Fanon (2008), a qual retrata a perda de identidade dos antilhanos que buscam melhores condições de vida no continente europeu, observo que quando os atores representados, ao retornarem a sua terra natal veem-se como diferenciados (há uma distinção) de seus costumes, sua vestimenta, seu sotaque. Trata-se de uma espécie de desenraizamento ocasionado pela “vontade de tornar-se branco”. Nos termos de Silva (2004), trata-se da ideologia do branqueamento<sup>46</sup>.

Nas cidades de “acogida”, termo que representa o local onde se refugiam essas pessoas, elas recebem um tratamento discriminatório, participam de trabalhos cuja remuneração é ínfima (trabalham como catadores de algodão ou em pequenas fábricas) ou são alistadas ao exército, como se pode observar no texto.

No que se refere à voz que deveria ser dada aos aprendizes, nota-se que o enunciado da questão em momento algum solicita do leitor a retomada do assunto mencionado pelo texto modelo. Os autores representados pelo suposto colega que nem ao menos tem nome (discurso do texto e não da imagem) requerem do leitor que ele escreva um texto contando uma história

---

<sup>46</sup>De acordo com Silva (2004) trata-se de uma ideologia que busca justificar a opressão e a inferiorização por meio da destruição de uma identidade, da auto-estima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido com a finalidade de subordinação ou subestimação.

que pode ser inclusive imaginária, como se a história que os autores do livro tentaram contar (porque apresentam fragmentos do sofrimento dos africanos no século passado) fosse fruto da imaginação destes. Como se fora irreal. Pelo fato de a história ter sido contada por meio de uma perspectiva, há facilidade em solicitar aos alunos que façam o mesmo. Disso temos que as identidades de raça/etnia como apresentadas no texto e na imagem analisados são essencializadas e não há problematização do que fora relatado pelo suposto autor.

A respeito das relações de poder, pensando na intervenção para o desfazimento de desigualdades, trago o pensamento de Foucault (1988):

[...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. [...] Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1998, p.86)

Assim, podemos aproveitar os discursos expostos nos textos do livro didático para analisar o dito, o declarado, e a força dele para a construção de identidades mais ou menos valorizadas nos cenários de ensino-aprendizagem de espanhol hoje.

Para legitimar ainda mais o discurso, o autor do texto não inclui a informação de que a região Magrebe é rica em reservas de petróleo e gás natural. Observa-se ainda a presença abundante de espanhóis nos demais textos analisados, firmando por meio do apagamento dos modos de ser/estar/agir no mundo de outras raças/etnias.

Ainda concernente aos modos de operação de ideologia por meio de estratégias de construção simbólica, sobre as questões relacionadas a identidade de raça/ etnia, no caderno de exercícios a cidade localizada ao noroeste de Marrocos é apresentada ao aprendiz de língua estrangeira como

um “espetáculo”, será visto pelo análise da figura 10, que tem um texto intitulado: “*Relato de un viaje a Marrakech*”, localizada na página 51, da Unidade 8 do livro aqui em análise.

Figura 10 - Unidade 8: Viajes - Seção C- Historia de una travesia – cuaderno de ejercicios

3. Completa el texto con los verbos derivados de las palabras del recuadro.

estorbo – cambio – acoso – sustitución  
decisión – repetición

## Relato de un viaje a Marrakech

Marrakech (1) *ha cambiado* mucho en los últimos años. Era una ciudad maravillosa, mágica, anclada en el tiempo, en cuyas calles vendedores de todo tipo y falsos guías (2) \_\_\_\_\_ a los extranjeros hasta abrumarles. Según las estadísticas, pocos viajeros (3) \_\_\_\_\_ la visita, así que las autoridades (4) \_\_\_\_\_ tomar cartas en el asunto. Hoy, Marrakech se ha convertido en una ciudad acogedora, que el visitante puede recorrer sin sentirse agobiado en ningún momento. La ciudad ha crecido fuera de sus murallas, los techos de caña de los zocos han sido (5) \_\_\_\_\_ por techos de cinc o de uralita, pero los zocos siguen siendo mágicos, y en la plaza de la Yema el-Fna sigue habiendo contadores de historias, adivinos, encantadores de serpientes, músicos, saltimbanquis y curanderos; allí, puedes comprar dátiles o fruta, cenar (en los chiringuitos que abren al caer la tarde, sumergiendo la plaza en una nube de humo) o hacer que te decoren la manos con henna.

Al anochecer, la plaza y sus alrededores son un increíble hervidero. En cambio, en las callejas de la medina (estrechas, por lo general rectas, que a trechos pasan bajo arcos), sólo el paso de una moto (6) \_\_\_\_\_ de tarde en tarde los juegos de los niños.



4. Relaciona las siguientes definiciones con palabras que aparecen en el texto.

1. Que no se mueve: *anclada en el tiempo*.
2. Confundir: \_\_\_\_\_
3. Fortificación: \_\_\_\_\_
4. Parte alta de una construcción: \_\_\_\_\_
5. Mercado: \_\_\_\_\_
6. Persona que conoce el futuro: \_\_\_\_\_
7. Acróbata, equilibrista: \_\_\_\_\_
8. Persona que ejerce de médico sin tener la carrera de medicina: \_\_\_\_\_
9. Polvo rojizo que se usa como tinte: \_\_\_\_\_
10. Agitación y ruido: \_\_\_\_\_

5. Elige el tiempo más adecuado en las siguientes frases.

1. En aquella época *iba / fui* de vacaciones a la costa.
2. Conocí a Mario cuando ambos *éramos / fuimos* jóvenes.
3. ¡Qué pena que *hayáis suspendido / suspenderéis* el examen.
4. No me parece que *es / sea* una buena idea.
5. Espero que ellos *llamen / llaman* antes de venir.
6. Me extrañó que no *estuvieran / estén* ya en casa.
7. Les pone nerviosos que *seas / estés* tan contento.
8. ¿Te molestó que te *llame / llamara* por teléfono?
9. *Era / Estaba* interesado en hacerte muchas preguntas.
10. ¿Alguna vez *has estado / has sido* en Brasil?
11. ¡Ojalá mi hermano no te *hubiera dicho / diga* lo que te dijo!
12. A tu profesor le gustaría que *estudies / estudiases* más.
13. Ya no está aquí. ¡Qué lástima que se *vaya / haya ido*!
14. Cuando *estarás / estés* listo, hazme una llamada perdida.
15. Se lo dijo en cuanto *salga / salió* por la puerta.
16. En cuanto se lo *digáis / dijerais*, avisadme para no meter la pata.
17. Cuando entraste en la tienda, tu madre ya *salió / había salido*.
18. La verdad es que nunca *fui / estuve* una persona muy abierta.
19. El otro día *fuimos / hemos ido* al museo.
20. Te pedí que me *llamaras / llames* pero no me

A imagem apresentada pela figura analisada possui modalidade naturalística por se tratar de uma fotografia. Por estar situada na parte inferior da página, localizada à esquerda representa um acontecimento do mundo real, ou seja, algo que supostamente é conhecido para o leitor (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). No entanto, o baixo grau de modalidade que se verifica pelo distanciamento e pelo tamanho da imagem não permite uma identificação do leitor para com as pessoas representadas, porque dessa forma não é possível ver os detalhes da fotografia, como traços pessoais, ou, em um sentido mais amplo, não se pode descrever que ações elas realizam. Isso contribui para que, por meio de uma representação conceitual pela qual se observa que mesmo estando presentes na imagem, os participantes estão representados de forma estática. Isto reforça o caráter metonímico, gerado pelo vocábulo “hervidero” que o autor utiliza para se referir ao grupo de pessoas (falsos guias turísticos) que ocupam a principal praça da cidade Marraqueche conforme o trecho: “ Al anochecer, la Plaza y sus alrededores son unincreíble hervidero”.

O mencionado texto trata a cidade como “maravilhosa” pela existência de contadores de histórias, adivinhos, encantadores de serpentes, músicos saltimbancos e curandeiros. O texto, por meio de um autor não identificado, traz o relato sobre o fato de que, até bem pouco tempo, os turistas que visitavam a cidade não tinham a intenção de retornar devido ao assédio de vendedores de todos os tipos e falsos guias turísticos que ao anoitecer faziam que a praça de “*Yemaa el Fna*” se transformasse em um verdadeiro “enxame”. Segundo ainda o relato, o problema foi sanado pelas autoridades locais, o que garantiu que a cidade continuasse sendo visitada pelos estrangeiros. Novamente, os “pobres” de Marraqueche sugam as riquezas dos turistas que supostamente são de origem européia

Com o intuito de dissimular o discurso de dominação por meio dos processos já mencionados, a análise da figura11, localizada, na unidade 9, página 53 do livro em análise e da figura12, localizada na Unidade 10, página 61, mostra a figura do negro como pessoa bem aparentada, bem sucedida como podemos ver a seguir. A figura 11 apresenta o diálogo entre dois homens sobre o perfil ideal para tornar-se empresário. Um dos homens é negro, o outro branco. Ambos vestem terno e gravata, e como já foi dito, ambos pertencem ao

mundo dos negócios. O conjunto de informações resultantes da análise da imagem e do texto nos remete ao poder simbólico que esses objetos denotam, pois, podem ser vinculados a uma condição social elevada, alto poder de compra, e relações sociais cotidianas.

Figura 11 - Unidade 9: Trabajo - Seção A: Ser autónomo- cuaderno de ejercicios

1. Las gestiones de iniciación como empresario individual son complicadas.  F

2. Si la empresa no sale adelante y el empresario individual pierde dinero, su pareja puede tener que hacer frente a estos gastos.

3. Cuando te das de alta como autónomo, tienes que pagar una cuota mensual.

4. Los autónomos están exentos de darse de alta en la oficina de la Agencia Tributaria.

5. Si contratamos a algún empleado no es obligatorio darlo de alta en la Seguridad Social.

**2.** Vuelve a leer el texto y escribe al lado de cada definición la palabra adecuada.

1. Pagar una cantidad de dinero: *desembolsar*.

2. Conjunto de bienes: \_\_\_\_\_

3. Cantidad que se debe: \_\_\_\_\_

4. Afrontar: \_\_\_\_\_

5. Con relación a una persona, la otra, marido o mujer, que está casada con ella: \_\_\_\_\_

6. Hoja de papel con algún destino especial: \_\_\_\_\_

7. Cantidad de dinero: \_\_\_\_\_

8. Pago de la cuota: \_\_\_\_\_

9. Cada una de las gestiones que hay que realizar sucesivamente en la resolución de un asunto: \_\_\_\_\_

10. Corporación que tiene a su cargo la administración de un municipio: \_\_\_\_\_

**3.** Lee el siguiente diálogo en el que dos personas hablan acerca del texto que acabas de leer. Completa los huecos con las palabras del recuadro.

lo que pasa es que – yo creo me parece que – no obstante – llevas razón para mí – no estoy de acuerdo bueno, sí, pero por otro lado estoy de acuerdo

A. ¿Tú qué opinas?, ¿te harías empresario?

B. (1) *Me parece que* tendría que pensármelo bastante. Me da un poco de vértigo.

A. (2) \_\_\_\_\_. A mí también me daría un poco de miedo. (3) \_\_\_\_\_, algunas veces hay que arriesgarse e intentar cosas nuevas.

B. (4) \_\_\_\_\_, que si tienes una buena idea y muchas ganas de luchar por ella, tiene que ser un reto muy interesante.

A. (5) \_\_\_\_\_ necesitas tener esa idea, dinero y ganas de arriesgar. (6) \_\_\_\_\_ que no sería capaz.

B. (7) \_\_\_\_\_. Todo el mundo es capaz si tiene ilusión.

A. (8) \_\_\_\_\_, yo soy una persona muy cómoda y me gusta tener mi dinero fijo todo los meses y mis pagas extras.

B. Sí, (9) \_\_\_\_\_, entonces no tienes mucha mentalidad de empresario.



**4.** Relaciona las dos partes para formar el mensaje de expresión de la amenaza.

1. Como no me llames...  d

2. Si no limpiáis los cristales...

3. Si tu hermano no practica...

4. Como Sofía no te lo diga...

5. Como sigan hablando...

6. Como no comamos verduras...

a . . . tendrás que decirles algo.

b . . . el endocrino nos regañará.

c . . . no llegará a ser pianista profesional.

d . . . no me volverás a ver.

e . . . no os doy la paga.

f . . . lo haré yo.

A análise da imagem, de acordo com a metafunção ideacional a qual está relacionada com a dimensão da realidade contida em um texto nos apresenta uma narrativa transacional reacional, pois os participantes da ação estão em diálogo pessoal e são ao mesmo tempo vetor e meta, um perante o outro.

Com relação à metafunção interpessoal, a qual corresponde ao aspecto da organização da mensagem como um evento interativo que busca envolver o leitor, na imagem mencionada os atores apresentados da cintura para cima (*medium shot*), em ângulo oblíquo geram ao leitor/ observador/ estudante de línguas, credibilidade e respeito ao mundo dos negócios.

Com relação à metafunção textual, a qual corresponde à maneira como a linguagem está organizada no texto, situados na parte superior da página, do lado direito, os sujeitos representados são mencionados como dado novo e ideal para o leitor. Presume-se, então, por meio desse contexto, pelo qual o homem branco oferece a proposta de negócio ao homem negro tratar-se de uma igualdade idealizada. A leitura do texto traz a questão do trabalho autônomo como fonte de renda. Pelo texto, os participantes expressam as qualidades desse tipo de trabalho, que pode, por um lado, permitir maior flexibilidade da jornada de trabalho, mas, por outro exige mais disciplina com relação aos gastos financeiros.

A figura 12 apresenta uma participante representante do gênero feminino realizando a adequação da posição do retrovisor interno de seu automóvel, cujos bancos são revestidos de couro. A leitura da imagem nos diz, concernente a metafunção ideacional, que se trata de uma representação conceitual, que de acordo com Kress e van Leeuwen (2006:114) “representam o mundo em seu estado mais ou menos permanente de afazeres e verdades”. De acordo ainda com esses autores, as representações conceituais podem ser atributivas ou sugestivas. Pelas primeiras, o participante é salientado por meio de seu posicionamento dentro da imagem, tamanho exagerado, iluminação, nível de detalhamento, foco, tonalidade ou intensidade de cor. Pelas segundas, o significado simbólico resulta da imagem do participante como portador de um objeto de forma contextualizada. Na figura em questão, podemos verificar os dois tipos de representação conceitual, pois analisando a figura, de forma geral, a fotografia representa a confirmação do conselho trazido pelo texto

sobre o uso do cinto de segurança, assim como a verificação do foco refletido pelo retrovisor.

Figura 12 - Unidade 10: Se conduces, no bebas - Seção C: Se me ha estropeado el coche

### C. Se me ha estropeado el coche

1. Completa el texto con las palabras del recuadro.

cinturón de seguridad – limpiaparabrisas  
volante – faros – neumáticos – rueda  
intermitentes – espejos retrovisores  
depósito de gasolina – carrocería – frenos

### Antes de iniciar un viaje

En la época de vacaciones se multiplican los viajes largos en coche. Toma nota de nuestros consejos para llegar en forma a tu destino.

- ⊕ Antes de arrancar comprueba que los (1) *espejos retrovisores* están colocados correctamente: en los laterales no debes ver parte de la (2) \_\_\_\_\_, ya que un ángulo cerrado nos impedirá controlar algunos vehículos que nos adelanten por la izquierda.
- ⊕ Si llevas pasajeros, recuerda que también deben ponerse el (3) \_\_\_\_\_, que es obligatorio incluso para las plazas traseras.
- ⊕ Antes de ponerte en marcha es conveniente comprobar la presión de los (4) \_\_\_\_\_, para lograr una mayor estabilidad del vehículo. Así mismo comprueba la presión de la (5) \_\_\_\_\_ de repuesto.
- ⊕ Observa si las luces de los (6) \_\_\_\_\_, de los (7) \_\_\_\_\_ y de los (8) \_\_\_\_\_ están en buen estado.
- ⊕ Conviene salir con el (9) \_\_\_\_\_ lleno para tener un mayor margen de tiempo antes de realizar la primera parada.
- ⊕ Es muy peligroso que los (10) \_\_\_\_\_ estén deteriorados. Conviene cambiarlos al menos una vez al año.
- ⊕ Acostúmbrate a llevar siempre las manos en el (11) \_\_\_\_\_: la maniobra de cambio de marchas debe ser rápida y efectiva.

El seguimiento de todos estos consejos, te ayudará a llegar a tu destino sano y salvo.



2. Lee el texto de nuevo y contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es la posición correcta de los espejos retrovisores? \_\_\_\_\_
2. ¿A quién obliga la ley a llevar puesto el cinturón de seguridad? \_\_\_\_\_
3. ¿Qué puede provocar una desestabilización del coche? \_\_\_\_\_
4. ¿Qué luces no pueden fallar al ponernos al volante? \_\_\_\_\_
5. ¿Qué parte del coche nos ayuda a mejorar la visibilidad en días de lluvia? \_\_\_\_\_

3. Construye frases utilizando los pronombres *se + me / te / le / nos / os / les*, como en el ejemplo.

Ej.: olvidar / llamarte / a mí: *Se me ha olvidado llamarte.*

1. perder / el móvil / a ella. \_\_\_\_\_
2. caer / un diente / a él \_\_\_\_\_
3. escapar / el perro / a ellos \_\_\_\_\_
4. ir / el autobús / a nosotros \_\_\_\_\_
5. quemar / las lentejas / a ti \_\_\_\_\_
6. bloquear / el ordenador / a mí \_\_\_\_\_
7. inundar / la casa / a ellos \_\_\_\_\_
8. hacer / tarde / a vosotros \_\_\_\_\_
9. romper / el motor / a nosotros \_\_\_\_\_
10. estropear / las vacaciones / a ellos \_\_\_\_\_

Quanto à metáfunção interpessoal, a participante, da maneira como é apresentada, da cintura para cima (*medium shot*) estabelece com o leitor uma relação média de afinidade ou identificação. Há nesse sentido uma distância social. De acordo com a perspectiva pela qual a imagem é apresentada, via ângulo oblíquo (posicionamento lateral da participante representada), denota-se, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006) uma relação com o leitor de respeito e credibilidade.

O texto intitulado: “Antes de iniciar un viaje” traz ao leitor sete conselhos para quem pretende viajar de carro. Essa informação se verifica pelo trecho: “En la época de vacaciones se multiplican los viajes largos en coche. Toma nota de nuestros consejos para llegar en forma a tu destino.” informando sobre as medidas preventivas contra danos ao bem e prevenção contra acidentes: como verificar a pressão dos pneus, o nível de óleo do motor e de combustível, a borracha do pára-brisa, se os faróis estão em bom funcionamento.

Relacionando as análises das figuras 11 e 12 realizadas podem representar provável ascensão social remetida aos filhos da imigração. A figura 13, localizada na página 76, traz ao leitor o verbo “viajar,” presumindo que o nível social dos atores sociais representados pelas figuras 11 e 12 e porque não dizer dos aprendizes de espanhol como língua estrangeira, proporciona esta atividade com objetivos diferentes.

De acordo com a metáfunção ideacional, sobre as fotografias que compõem a figura 13, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006) são representações conceituais classificacionais, uma vez que são fotografias que exprimem modelos de embarcação.

No tocante a metáfunção interpessoal, as imagens de embarcações representam imagens de oferta, porque são opções de viagem a serem contempladas pelo leitor. Sendo as embarcações diferenciadas como barcos a vela e navios, os primeiros são mostrados em tamanho maior e os últimos em tamanho reduzido, indicando que poucas pessoas têm acesso a este tipo de viagem.

Há questões em um quadro localizado no interior direito da página as quais interpelam o aprendiz da seguinte forma: “¿Cuáles son tus vacaciones ideales?”, “¿Cuáles son las vacaciones más importantes que recuerdas?” “¿Qué piensas de la gente que dedica sus vacaciones a ayudar a los demás en

una ONG?”As perguntas referem-se ao texto visual trazido pelas imagens e confirmam a intenção dos autores acerca da viagem imaginada, idealizada pelos aprendizes.

Figura 13 - Unidade 8: Viajes - Seção A: viajar






8

A

8

## A. Viajar

**1.** Mira las fotos de diferentes embarcaciones. ¿Sabes cómo se llaman en español? ¿Has viajado en barco alguna vez?

trasatlántico
canoa
yate
barca
lancha  
motora
catamarán
piragua

**2.** ¿Qué tipo de viaje se describe en cada párrafo?

acampada – crucero – montañismo  
viaje organizado – escapada

1. Me encanta viajar en grupo con un guía que te explique la historia de los sitios que visitas.  
*Viaje organizado*
2. Sólo estaré fuera un par de días. Voy a pasar el fin de semana en Barcelona con mi novia.
3. Es muy relajante. Me encanta saber que cada día llegaremos a un puerto diferente.
4. Me voy a Pirineos. Vamos a hacer una travesía de una semana por el Parque Nacional de Ordesa.
5. A mi familia le encanta estar al aire libre, y los niños disfrutan muchísimo durmiendo en sacos de dormir en la tienda.

**HABLAR**

**3.** En parejas. Imaginad que estáis planeando pasar una semana en la montaña. Aquí hay una serie de objetos que podéis llevar. Explica qué importancia tiene cada uno para ti y luego elige los dos más importantes.

*Para mí es muy importante...  
El más necesario*













**4.** En grupos de tres o cuatro. Discutid las siguientes preguntas.

- ¿Cuáles son tus vacaciones ideales?
- ¿Cuáles son las vacaciones más impresionantes que recuerdas?
- ¿Qué piensas de la gente que dedica sus vacaciones a ayudar a los demás en una ONG?

76
setenta y seis

Ao perguntar aos alunos sobre as férias que considerariam ideais apresentando fotografias de navios, iates e barcos os autores estão induzindo-os a vislumbrar as viagens realizadas por um número reduzido de pessoas se pensarmos na realidade nacional brasileira. Ao questioná-los sobre a viagem que consideram mais importantes, poder-se-ia dizer que os autores incentivam ou incitam os aprendizes a considerar como mais importantes as viagens internacionais.

Ao contrário, quando questionam sobre o que os alunos pensam sobre as pessoas que dedicam suas férias para ajudar a outras pessoas, os autores tentam dissimular o que expressam pelas primeiras interpelações com o intuito de fazer florescer nos aprendizes um sentimento de solidariedade com as pessoas que estariam fora do padrão estabelecido como padrão de vida ideal, o qual propicia viagens em navios, cruzeiros internacionais.

Já pela análise da figura 14, realizada por meio da observação dos significados ideacional, interpessoal e textual, que de acordo com Brito e Pimenta (2009) representam consecutivamente: a linguagem como representação de mundo, as atitudes do autor em relação ao leitor e relação de coerência entre os signos de um determinado contexto, observa-se permitindo que, pela fotografia (imagem naturalística de alta modalidade), há uma narrativa de ação não transacional, cuja participante representada expressa, um olhar de demanda em busca de uma relação de afinidade com o leitor (aluno). Conforme a metafunção interpessoal, a participante representada é Jacqueline Pulupa em sua cidade de origem, "Llano Grande", localizada no Equador.

Trata-se de uma entrevista que apresenta alguns costumes do povo de origem quéchua<sup>47</sup>. Ao reponder às questões, a participante representada diz ser responsável pelo manutenção do grupo Puriccuna, um tipo de rito de ação de graças à natureza pelo amor, pela paz e pelo alimento.

---

<sup>47</sup>quéchua ou quíchua corresponde a família de línguas indígenas da América do Sul ainda hoje faladas por cerca de dez milhões de pessoas de diversos grupos étnicos da Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru, países localizados ao longo da região dos Andes. A família de línguas quíchua possui vários dialetos inteligíveis entre si. Trata-se também de uma das línguas oficiais da Bolívia, Peru e Equador.

Figura 14- Unidad 7: Ir al cine- Seção E: Autoevaluación



3. En el texto que sigue, elige la opción adecuada de las que se ofrecen.

## Jacqueline Pulupa

### Orgullosa de su origen quechua, enseña su baile

Jacqueline Pulupa nació en Llano Grande, Ecuador, (1) *hace* casi treinta años. (2) \_\_\_\_\_ orgullosa de su origen quechua y (3) \_\_\_\_\_ se ha implicado de manera muy seria en el estudio y difusión de las actividades culturales de su país; (4) \_\_\_\_\_ sea una de las encargadas de mantener con vida a Puriccuna, un grupo de danza (5) \_\_\_\_\_ en 2003.

#### ¿CÓMO ESTÁ CONFORMADO PURICCUNA?

Somos quince personas que van desde los siete a los treinta y tres años, y hacemos nuestro trabajo desde el más profundo respeto y conocimiento del baile; (6) \_\_\_\_\_ caer en el mero "folclorismo". El trabajo está organizado en tres etapas: clases teóricas, expresión corporal y departamento social. Nos interesa respetar y saber que no se trata de un mero baile, sino también de una concordancia (7) \_\_\_\_\_ la naturaleza y con nuestra tierra, la pacha mama.

#### ¿QUÉ RITMOS Y REPERTORIOS TIENE PURICCUNA?

El ritmo que bailamos se llama sanjuanito, y las coreografías son de la región de la Sierra. La gran mayoría (8) \_\_\_\_\_ con el respeto a la pacha mama. Tenemos una coreografía que se llama *Inti Raymi*, que es la fiesta al sol; el *canta munani*, que es una canción al enamoramiento; el *alichishing musbug*, dedicada a la nueva luz, y una más a las semillas y cosechas, que es en (9) \_\_\_\_\_ a todos los alimentos y a la vida misma.

#### ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE MANTENER LAS TRADICIONES?

Es importante porque es una forma de respeto a nuestras tierras, a nuestros antepasados y, sobre todo, es como decir que no (10) \_\_\_\_\_ una cultura muerta. Queremos mantener nuestra identidad a través de nuestra cultura.

*Madrid Latino.*

- |                                                    |                                                                |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 1. a. hacía<br>b. hace<br>c. desde                 | 6. a. evitamos<br>b. queremos<br>c. intentamos                 |
| 2. a. Es<br>b. Está<br>c. Era                      | 7. a. con<br>b. en<br>c. para                                  |
| 3. a. por eso<br>b. porque<br>c. pues              | 8. a. están<br>b. vienen<br>c. tienen que ver                  |
| 4. a. entonces<br>b. mientras que<br>c. de ahí que | 9. a. descubrimiento<br>b. agradecimiento<br>c. reconocimiento |
| 5. a. traído<br>b. fundado<br>c. hecho             | 10. a. estamos<br>b. parecemos<br>c. somos                     |

4. Completa el texto con las palabras del recuadro.

escena – el relato – el cine – el guionista  
rodaje – filmarlo – los diálogos  
los actores – un argumento

El guión es (1) *el relato* escrito de lo que va a suceder en la película. Es algo muy sencillo y se parece a una novela. En él se desarrolla completamente (2) \_\_\_\_\_ teniendo en cuenta que todo hay que (3) \_\_\_\_\_, grabarlo y montarlo. El guión se compone de (4) \_\_\_\_\_, las escenas, las secuencias y una descripción minuciosa y pormenorizada de lo que (5) \_\_\_\_\_ hacen en (6) \_\_\_\_\_. Por tanto, es muy importante que (7) \_\_\_\_\_ sepa de cine, de montaje y de los entresijos del (8) \_\_\_\_\_, como la dificultad de realizar determinados efectos. En definitiva, que sepa lo que se puede y lo que no se puede hacer en (9) \_\_\_\_\_.



Soy capaz de...



Contar el argumento y escribir una crítica de una película.



Hablar de mis actividades de tiempo libre, especialmente del baile.



Hablar de creencias, opiniones, recuerdos..., utilizando el indicativo y el subjuntivo.



Escribir una carta a un periódico.



Leer y entender una crítica periodística de cine.

setenta y cinco 75

Fonte: Viúdez, F.C; Díez, I.R; Franco, C.S. Español em marcha – curso de español como lengua extranjera, libro del alumno, V.4, 2007, p.75.

De acordo com o texto, o ritual se realiza por meio de uma dança cujo ritmo chama-se "Sanjuanito". Fazem parte do grupo 15 pessoas com idade entre 7 a 33 anos. Entre as finalidades do grupo estão o trabalho com

embasamento teórico e o desenvolvimento de expressão corporal e, além disso, há uma preocupação com as questões sociais entre os participantes.

No final do texto, a participante representada diz manter as tradições deste povo por meio do grupo e suas manifestações culturais é importante para manter sua identidade (origens)

De acordo com Werstch (1998 citado por MOITA LOPES, 2001), as narrativas históricas são o meio semiótico pelo qual vinculam a criação e a reprodução de determinadas nações, representando, portanto, recursos identitários pelos quais os membros de um grupo nacional se apropriam na tarefa de fazer parte daquela comunidade.

A figura 15, localizada na unidade 8, seção C, intitulada: “Historia de una travesía”, apresenta o texto: “El álbum familiar del planeta” e duas fotografias de alto grau de modalidade e por isso, alta noção de realidade, classificadas por Kress e van Leeuwen (2001) como naturalísticas. De acordo com as fotografias, os participantes representados são membros de famílias de raças distintas.

Analisando separadamente as fotografias temos que a primeira imagem se refere a uma representação narrativa não transacional, pois, como já foi dito, em situações como esta o olhar do(s) participante(s) representado(s) tem como foco o que está fora de cena ou da imagem. Neste caso, o ângulo em que a imagem foi captada é o frontal. Isto significa que os atores presentes na imagem solicitam uma afetividade com o leitor em uma relação de amizade. O tamanho da imagem, no entanto, indica maior distância do leitor, o que pode significar que os atores buscam relacionar-se com ele, mas que ainda há barreiras como a distância que poderia, por exemplo, ser a distância social. Estando no topo da página, a imagem representa algo idealizado pelo autor do texto: uma família numerosa, representada tradicionalmente por um casal heterossexual que teve 3 filhas e um filho. Os detalhes da imagem apresentada em alta modalidade revelam ao fundo uma casa de “adobe” cuja fachada está repleta de palavras ou expressões escritas no idioma inglês, fazendo referência à colonização a que essa comunidade foi submetida.

Figura 15- Unidade 8: Viajes - Seção C: História de una travesía

## c. Historia de una travesía

1. ¿Te gustaría dar la vuelta al mundo? Lee y escucha el siguiente texto. Después, contesta las preguntas. 22

### EL ÁLBUM FAMILIAR DEL PLANETA

Cinco continentes, 250.000 km, 130 países y cuatro años necesitó el fotógrafo alemán Uwe Ommer para retratar a 1.000 familias distintas. Ahora ha tardado otros tres años en elaborar un libro titulado *Tránsito*, con el material de aquel largo viaje, que él define como "el álbum familiar del planeta".

En sus fotos parecen felices todos estos hombres, mujeres y niños. Sean de donde sean: gitanos europeos, masáis, musulmanes de Malasia, católicos irlandeses, o tibetanos, chinos, rusos, letones, africanos o latinoamericanos. De los lugares más ricos a los más miserables. No cuesta imaginar la escena: el extranjero blanco, rubio, alto y amable que aparece un buen día, acompañado de su asistente, en un todoterreno y dice que nos quiere retratar. Y corre, vete y llama a tu madre, a tu hermano, al abuelo, a la tía..., y tráete el perro, la tortuga, nuestra moto, la bici, la vaca... A través de las imágenes se adivina la vida cotidiana en las mansiones de unos, en las casas de adobe, caravanas, barcos o chozas de otros. Y Uwe Ommer –mientras les indica cómo colocarse ante la pantalla blanca, mientras dispara su cámara– les pregunta por sus deseos para este milenio.

No han sido uno, sino dos, los viajes alrededor del mundo que ha realizado el alemán durante esta década. El primero fue la travesía en sí, los cuatro años de recorrido geográfico, en los que cada mañana hubo de organizar la ruta, elegir el destino, avistarlo desde el coche, llegar, preguntar, encontrar y saludar a los anfitriones, conocer a las familias, explicarles... Cada día quedó admirado con la belleza física y mental de las gentes, con las sonrisas de los niños que corren, cantan, atienden el ganado, se bañan, venden en los mercados, sufren, se abrazan a sus madres y a sus animales, miran divertidos a la cámara... Ese primer viaje duró hasta que ya no pudo ser. Ommer tuvo que guar-



dar la cámara. "Dije ¡basta! porque descubrí que uno puede pasarse la vida entera moviéndose de un lugar a otro sin meta, porque sí...".

El segundo viaje lo acaba de terminar: elaborar *Tránsito*. *Tránsito* es una belleza para cualquier espíritu viajero, puede provocar envidia pura.

En noviembre del año pasado, su acompañante por Asia, Isadora Chen, le convirtió en progenitor de un niño al que han llamado Ulises. La pareja posa feliz para la última página de *Tránsito*, la familia 1.001. También expresan un deseo: "Que Ulises, como sus padres, tenga las ganas y el sano sentido común para viajar por el mundo".

Lola Huete (País Dominical)

1. ¿En que consiste *Tránsito*, el libro de Ommer?
2. ¿Cómo y con quién realizó su viaje?
3. ¿Cómo se organizaban las familias para ser fotografiadas?
4. ¿Qué reflejan fundamentalmente las fotografías del alemán?
5. ¿A qué se refiere la autora del artículo cuando dice que Ommer ha realizado dos viajes?
6. ¿Por qué dio por terminado su viaje?
7. ¿Quiénes aparecen en la fotografía 1.001 de *Tránsito*?

8  
C

80 ochenta

Fonte: Viúdez, F.C; Díez, I.R; Franco, C.S. Español em marcha – curso de español como lengua extranjera, libro del alumno, V.4, 2007, p.80.

A análise da segunda imagem mostra-nos uma família de outra raça/entia (os traços físicos indicam que talvez a família pertença a um dos países orientais). A segunda imagem refere-se a uma representação narrativa não transacional. Quanto ao olhar dos participantes, observa-se que está voltado para dentro da cena ou imagem no qual estão representados, o que significa dizer que serão apenas contemplados pelo leitor, mesmo estando, pelo tamanho da imagem, mais próximos. A questão da proximidade está relacionada ao nível de envolvimento que é requerido do leitor. Neste caso, a segunda imagem parece estar mais presente no cotidiano dos espanhóis ou dos alunos de origem ocidental. A segunda imagem apresenta também uma família (pequena) de modelo tradicional de formação composta por um casal heterossexual e dois filhos, uma menina e um menino.

De acordo com Nosella (1981), o quadro apresentado pela família nos textos escolhidos para análise é o de felicidade e união entre todos os seus membros. Por conseguinte, uma família pode ser unida e feliz ainda que seus recursos financeiros sejam escassos, o que significa que a necessidade de melhor distribuição de bens, maior justiça social, não é primordial para a felicidade da família ou para a ordem e felicidade social.

Disso temos a felicidade como idealizada e a injustiça social justificada. De acordo ainda com Nosella (1981), o objetivo desse tipo de mensagem não é o de persuadir os que possuem os bens materiais a renunciarem a eles ou concordarem com sua melhor distribuição, mas de convencer aos que não os têm de serem felizes com esta condição.

O enunciado da primeira questão trazida pela figura 15, demanda aos aprendizes de espanhol: “*¿Te gustaría dar la vuelta al mundo?*”. Em seguida, solicita aos alunos que ouçam (atividade de compreensão auditiva) a história de uma longa viagem realizada pelo etnógrafo alemão Uwe Ommer para que respondam às questões propostas para a interpretação do texto que acompanha as duas imagens.

De acordo com o texto da figura 15, Ommer percorreu no período de quatro anos países europeus, africanos, asiáticos e americanos. O etnógrafo pretendia retratar por meio de imagens o cotidiano e, além disso, a realidade sócio-cultural das famílias do mundo. Depreende-se que, por esse motivo, quando chegava a um lugar observava tudo o que poderia servir de detalhe

para a história que contaria ao final da viagem. Observava como viviam essas pessoas em suas casas, em que trabalhavam e como se relacionavam com as demais. Já o viajante é apresentado pelo texto como um estrangeiro alto, loiro e amável que se encantou com as histórias de vida que conheceu. Novamente, os autores do livro ao reforçarem características físicas para caracterizarem grupos de raça/etnia vestem-se de estereótipos e, por conseguinte, de preconceitos.

Como pode ser verificado pelas análises das **figuras 09 e 10** a representação que se faz da diferença (negros, indígenas, orientais e outras raças/etnias) quando situada a partir do spaíses de origem dos atores mencionados caracteriza-os como “outros”, aqueles que estão fora do padrão, as como pessoas que fogem de uma difícil realidade econômica e social vinculada à escassez de recursos. Muito ao contrário, a figura do branco (europeu, nesse caso, o Espanhol), é padrão de biótipo, comportamento e realização. Aquele que possui amplo poder simbólico, conforme análise da figura 15 é remetido à imagem de um homem bom, provido de bens materiais e intelectuais que promoverá o acesso ao que o homem negro procura.

O vocábulo “travesía” relaciona-se aos vocábulos “tránsito” e “viaje” de forma metafórica. Neste sentido, a travessia representa um rito de passagem na vida do etnógrafo. Esse rito se realiza quando ao finalizar o percurso planejado, mesmo de posse do material necessário para realizar a segunda viagem que é a escrita do livro como resultado de sua pesquisa, o estrangeiro sente-se incompleto como ser humano, por não possuir uma família para compartilhar as experiências por ele vividas. A incompletude ou sensação de vazio retratada por Ommer remete ao leitor que houve uma identificação com as famílias que conheceu. O trecho final do texto menciona a inserção da milésima fotografia familiar em “Tránsito”, na qual posam Ommer, sua esposa (a assistente Isadora Chen) e Ulisses seu filho.

A história do jovem bailarino Jesús a qual deu início a esta análise menciona que ele realizou viagens internacionais propiciadas pelo exercício de sua profissão. Elas representam ascensão econômica, social e cultural. A história de Ommer, o antropólogo, escritor, “todoterreno”<sup>48</sup>, nos conta que

---

<sup>48</sup>A expressão “todoterreno” equivaleria a “pau-para-toda-obra” ou a pessoa que se adapta a qualquer ambiente.

também devido a sua profissão, realiza viagens pelo mundo para retratar a vida em família em várias culturas. O prêmio que ele recebe é finalizar o segundo livro que escreveu postando a foto da família que ele constituiu em sua última viagem como pesquisador. Em ambas as situações, as viagens que os sujeitos realizam e os prêmios que eles ganham representam o capital simbólico do falante de espanhol dessas situações. Representam também o falante de espanhol como sendo prioritariamente o europeu em relação constante com o mundo, o que sugere ser esse o padrão identitário de quem fala espanhol, sendo essa a identidade que os autores do livro valorizam.

#### **4.1 Algumas reflexões pós-análise**

De forma crítica e resumida apresento aqui as análises de identidades sociais de classe, raça/etnia e gênero investigadas no livro didático de espanhol: “Espanñol en Marcha – curso de español como lengua extranjera, volume 4. Essas reflexões finais apenas por uma questão de organização são mencionadas em tópicos, conforme a seguir:

##### **4.1.1 Identidades de classe**

A divisão de classes apresentada pelo livro escolhido para análise está em coerência com o que dizem Bourdieu (2001) e Block (2005) acerca do poder simbólico. Ele está premente na divisão das classes e relaciona-se como o nível de renda, ocupação, educação e comportamento simbólico.

Nesse sentido os atores sociais apresentados pelo livro analisado pertencem predominantemente à classe média alta. De acordo com a análise das figuras elencadas: na figura 1, temos que o jovem Jesús por ter tido acesso aos estudos e a arte (capital cultural), o que é característico da classe média, tornou-se profissional renomado. Os estudos lhe proporcionaram poder aquisitivo para a compra de bens duráveis (capital econômico). O poder simbólico, advindo do capital cultural, adicionado ao capital econômico e ao capital social, pode ser representado pelo fato de Jesús ser bailarino em uma

instituição internacional, o que lhe proporcionou conhecer outros países por meio de viagens internacionais.

Na figura 5, o livro apresenta a história de vida de três jovens que resolveram deixar a casa de seus pais para morar só ou dividir uma habitação com os amigos. A fotografia 5.3 expressa parte da experiência de vida de um professor. Seu relato menciona que quanto à parte financeira, não poder contar com outra pessoa para dividir as despesas representa uma desvantagem. O casal apresentado na figura 5.2 menciona que o casamento oficial não lhes traria nenhum benefício econômico. Já em 5.1, o jovem que compartilha o apartamento com três amigos não relata nenhum tipo de dificuldade financeira. Por meio das imagens de fundo das fotografias revela-se o interior das habitações mencionadas nas quais existem móveis modernos (de acordo com o valor de mercado, por serem planejados são considerados caros), o que pode expressar poder de consumo. Isso denota que os jovens pertencem à classe média alta, o que também se confirma pela análise da figura 12, pela qual a imagem de fundo nos mostra bancos de couro de um automóvel pertencente a uma mulher, que está representada em uma fotografia, localizada do lado direito da página, na parte superior denotando, com isso, para o leitor, posição de prestígio, por outro lado, pressupõe-se que viajar de carros implica despesas com combustível e outras. O fato de estar localizada no lado direito representa uma informação nova para o leitor, trazendo o significado de novidade: a ascensão social da mulher negra. O texto inserido ao lado da fotografia traz conselhos para quem deseja viajar de automóvel em segurança.

O tema viagem volta a aparecer na figura 13, mostrando fotografias de barcos a vela, barcos de propriedade (supostamente) particular e iates (promotores de cruzeiros internacionais). As fotografias, acompanhadas de interpelações feitas aos estudantes sobre a viagem que considerariam ideais, permitem-nos verificar que são as viagens internacionais realizadas em cruzeiros marítimos, viagens que os autores consideram ideais para os estudantes de línguas, não importando sua finalidade, pois podem ser feitas para conhecer outras culturas ou para ajudar a projetos sociais de organizações não governamentais. Antagonicamente, a figura 9, na parte destinada a atividade de escrita, apresenta um artigo supostamente escrito por

um aluno, “El viaje de los pobres”. Curiosamente, a viagem mencionada não é a viagem turística, mas segundo o autor do texto, a viagem mencionada tem como destino a morte. Trata-se de uma amostra do processo de migração de famílias originadas do continente africano (o autor menciona a etnia árabe). Segundo o autor do texto mencionado, na situação apresentada, pessoas de países pobres viajam para os países ricos com o intuito de lá permanecerem para obter emprego e, por conseguinte, melhores condições de vida.

A diferença de classes explicitada por meio do binarismo “ricos” e “pobres” que os autores do livro trazem pela análise da figura 13, está relacionada não só à abundância de recursos dos primeiros e as carências dos últimos, mas também aos processos de distinção por raça/etnia como será apresentado na próxima seção.

#### **4.1.2 Identidades de raça/etnia**

A análise de algumas das figuras elencadas, também sob a luz da categorização realizada por Block (2005), permite confirmar, conforme apresentado na figura 10, que a diferenciação de raça/ etnia é gerada por estratégias de naturalização (TOMPSON, 2002a). Se fôssemos relacionar a diferenciação em uma escala de valores, poder-se-ia dizer que para os espanhóis tem mais valor no mundo aqueles que foram por eles colonizados. Isso se reflete pela nomeação dada aos atores sociais representados pelos textos escritos. As demais nações representadas não têm os atores sociais representadamente nomeados, tratando-as dessa forma como desconhecidos ou como pessoas distantes. Nesse sentido, a discriminação a pessoas de outra raça/etnia aparece no texto “Relato de un viaje a Marrakech ”no momento em que o autor, ao mencionar o assédio sofrido pelos turistas que visitam a cidade, nomeia os nativos comparando a praça principal da cidade a um “herbidero”. Sabe-se que o vocábulo “herbidero” em espanhol pode representar um aglomerado de pessoas em movimento, no entanto, chamo atenção para o uso dessa palavra pelo fato de que no texto, conforme expressam os autores, ele se refere aos falsos guias turísticos e, aliado à metáfora visual apresentada, o termo legitima relações desiguais de poder entre brancos e negros. Relacionando os textos das duas figuras, a imagem que eles trazem sobre o

estrangeiro, especificamente sobre os de origem africana, permite constatar uma espécie de subjugamento oriundo das relações de poder reafirmadas pelo processo histórico de migração de pessoas dessa origem ao continente europeu. Tal discriminação é dissimulada pelos autores do livro com a apresentação das fotografias presentes nas figuras 11 e 12, pelas quais pessoas representantes de nativos da África reaparecem em posições sociais privilegiadas, de forma a convencer o leitor que essas pessoas pertencem ao mesmo patamar sócio-econômico dos quais fazem parte os turistas visitantes de Marrakech.

Outras raças/etnias são apresentadas pelo livro, como na figura 14. De acordo com autores do texto, a representante de uma das etnias originadas do Equador, localizada na cidade de Llano Grande, relata sobre o baile *sanjuanito*. O mencionado baile é uma manifestação cultural que visa manter a tradição e com isso a identidade cultural dessa comunidade. Antagonicamente, a análise da figura 8, em que a fotografia de uma equatoriana acompanhada por seus dois filhos aparece à direita do texto intitulado: “Una equatoriana en Barcelona” apresenta, de acordo com o relato escrito por meio de uma entrevista, o enfrentamento de percalços em seu relacionamento (casamento) originados pelas diferenças culturais. A seção intitulada “Los nuevos españoles” na qual está inserida a figura analisada confirma que os processos migratórios deram origem a algumas relações interpessoais, por conseguinte, a formação de famílias interculturais. Entre os desafios enfrentados pela mãe equatoriana está o direito de trabalhar fora de casa, uma vez que segundo o relato mencionado os homens espanhóis, até bem pouco tempo não estavam acostumados com a independência econômica das mulheres. O sexismo (machismo masculino) é tema concernente as identidades de gênero como são trazidas pelo livro, conforme será visto na próxima seção.

#### **4.1.3 Identidades de gênero**

As identidades de gênero, também analisadas sob a luz das características apresentadas por Block (2005), estão representadas no livro analisado de forma que a ocupação (profissão) dos atores sociais representados nas figuras escolhidas para análise pode ser observada, de

certa, forma resistente as modalidades constituídas de forma hegemônica como profissões de homens e profissões de mulher. Na figura 1, por exemplo, há a narrativa da história de um jovem que exerce a profissão de bailarino, já na figura 4, as narrativas de três mulheres demonstram que elas ocupam cargos em suas profissões que outrora eram ocupados apenas por homens. No entanto, em uma das narrativas, uma das mulheres diz ter sido necessário entrar com um processo para ter o direito de exercer a profissão de pescadora na Albufera Valenciana, o que demonstra que muitas das reivindicações feministas presentes no texto da figura 3, sobre melhores condições sócio-econômicas das mulheres e sua submissão ao sexo masculino remontadas ao final da década de 60 ainda estão sendo conquistadas. Concernente a essas reivindicações, a análise da figura 5 nos mostra que, ao contrário do que ocorreria no final do século XIX, alguns homens não vêem problema em realizar trabalhos domésticos, tampouco ficam incomodados em ter alguém para dividir as despesas. Isso demonstra evolução para ambos os gêneros. Essa evolução influencia as relações interpessoais entre as pessoas deixando cada indivíduo que compõe a relação mais independente para a realização dos papéis que melhor lhe couber, inclusive no âmbito das relações interpessoais (amorosas).

#### **4.1.4 Ideologias e hegemonia como marcas identitárias**

Ainda que, conforme proposto por Moita Lopes (2002), o livro elencado para a investigação que aqui se realiza proporcione a leitura de textos, assim como demanda o desenvolvimento da escrita pelos alunos, por meio da apresentação de atores sociais representados em experiências humanas através dos discursos em práticas sociais, a análise de algumas figuras possibilitou verificar que a construção da identidade que se faz pela diferença é originada pela condição social e por características culturais de auto identificação que representam as noções de raça/etnia, não sendo problematizadas da forma como poderiam para assim poder reconstruir identidades, mas são apenas mencionadas. Isso pode ser observado, conforme apontou Tilio (2006), e aqui confirmo pelo fato de outras raças/ etnias serem apresentadas aos alunos no final das unidades didáticas em atividades

descontextualizadas como forma de dissimular a discriminação, gerando uma falsa inclusão. Dessa forma, não há espaço para que o aluno de outra raça/etnia se identifique com a apresentação realizada, tampouco alce sua voz de forma a reconstruir as identidades legitimadas focalizadas. É possível entender que há o predomínio hegemônico da cultura europeia, diante da qual os outros são construídos como fora do padrão. Nesse sentido, pode-se observar que a identidade nacional do Brasil se constitui como forma de unificação gerada pela padronização remetida ao estudante brasileiro de espanhol. A observação da distância social, o olhar e enquadramento, nos dizem que para gerar identificação com o os espanhóis as imagens são vistas em ângulo aberto, frontal com alta definição de cores. Essa última categoria concerne à questão da modalidade. Ao contrário, quando o discurso premente era de afastamento/apagamento/expurgo ao estrangeiro, as fotografias eram apresentadas como narrativas conceituais, por meio das quais não se poderia ver o rosto das pessoas, o que indica baixo grau de modalidade. O grau de modalidade também refere-se a distância entre os participantes representados com relação ao leitor. Ora, se não era possível identificar os participantes, é porque eles pareciam estar à longa distância, o que pode remeter ao significado de falta de necessidade de comunicação ou ainda vontade de esquecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar o recorte feito por esta pesquisa, a qual teve como cerne investigar como os discursos constroem identidades no livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira, retomo aqui as perguntas de pesquisa que a direcionaram. São elas:

- 1) Como estão/são representadas no livro didático: “Español en Marcha – Curso de español como lengua extranjera” as identidades sociais de classe, gênero e raça/ etnia?
  
- 2) De que maneira as atitudes dominantes ( como maneiras de conceber o mundo) são veiculadas pelos livros didáticos de língua espanhola como língua estrangeira para a construção dessas identidades?

O livro escolhido como objeto de estudo é utilizado por estudantes do nível avançado, pelo período médio de dois anos, em oito Centros Interescolares de Línguas do Ensino Oficial Público do Distrito Federal. O título escolhido é produzido pela Sociedad General Española de Librería, S.A, e aprovado pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) sendo distribuído (exportado) mundialmente a estudantes de espanhol como língua materna e como língua estrangeira.

Os textos presentes no livro têm caráter multimodal, o que pode ser verificado pela presença de textos verbais e visuais. Os conteúdos expressos por ambos os tipos de textos estão ligados, na maioria das vezes, a conteúdos ideológicos de forma a legitimar relações de poder já estabelecidas, assim como, estereótipos e outras formas de diferenciação por subjugamento.

Acredito que o professor de língua estrangeira precisa apoiar-se no ensino crítico trazido pela consciência linguística crítica ou pelo letramento crítico para levar ao aluno condições para entender de que forma estão dissimuladas, obscurecidas as formas de dominação por exclusão. Nesse sentido, a análise do discurso crítica poderá ser ferramenta útil, conforme expressam Kress e van Leeuwen (2006), pois

a realidade está nos olhos do observador; ou melhor, o que se considera como real depende de como a realidade é definida por um grupo social em particular [...] Um “realismo” é produzido por um determinado grupo como efeito do complexo de práticas que definem e constituem esse grupo. Nesse sentido, um tipo particular de realismo é em si mesmo um signo motivado, no qual os valores, crenças e interesses desse grupo encontram sua expressão. (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p.158)

A análise de imagens via ordens do discurso por meio dos significados ideacional, interpessoal (composicional) e textual mostrou a constituição heterogênea de identidades sociais, e a análise dos textos via intertextualidade e escolhas lexicais, possibilitou verificar as estratégias ideológicas empregadas pelos autores.

Sem dúvida, a realização de pesquisas e estudos sobre identidades e livro didático incluindo, características tais como: vinculação com a ideologia dominante, sequências didáticas, tema e adequação dos conteúdos, assim como apresentação gráfica, poderá gerar mudança na maneira como pensam os professores, trazendo maior investimento por parte dos alunos nas atividades propostas pelo livro.

No entanto, como se observou por meio da pesquisa aqui realizada, a forma como o diálogo que representa a voz dos editores é dirigida aos aprendizes, mesmo em momentos em que solicita que esses se expressem emitindo opiniões, é na maioria das vezes alienada. Nesse sentido, levanto a seguinte questão: Por que os autores do LD não perguntam aos alunos se ele concorda com a discriminação sofrida pelos imigrantes e pela classificação dessas pessoas como pobres, sem que o contexto histórico social delas seja levado em consideração, ao invés de perguntar aos alunos que tipo de viagem consideram ideal para as férias?

A situação mencionada pauta-se no fato de que as escolhas feitas pelos autores são intencionais e tem como objetivo ressaltar o colonialismo eurocentrista.

Levando em consideração o que foi exposto no início desse trabalho, o ensino do espanhol no Brasil, assim como em outros países da América Central, América do Sul, entre outros, está vinculado a tratados políticos, como por exemplo, o Mercosul, o que significa dizer que há também um gesto de

política lingüística imbuído no processo de aprendizagem, exigindo por parte dos professores e aprendizes uma reflexão a respeito do que pode trazer de novo aprender uma nova língua (língua estrangeira), no sentido de observar de que maneira é possível trabalhá-la de forma crítica com vistas a reduzir ou quem saber abolir estereótipos nos quais estão inseridos preconceitos que marcaram e ainda marcam a relação dos aprendizes brasileiros como foi mostrado, no caso dessa pesquisa, e a de muitos outros aprendizes que utilizam esse livro em outros países cuja a língua-cultura é a espanhola.

É preciso dar um novo sentido ao ensino de uma língua estrangeira, porque, em muitos casos, ela ainda se apresenta apenas como veículo de ascensão social, expondo os estudantes à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade sem que esses componentes façam parte da construção da identidade dos aprendizes. Destarte, o ensino de uma nova língua terá seu papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão se for considerado o “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica conforme aponta o Marco Comum Europeu de Referencia para las Lenguas ( M.C.E.R ,2001) citado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Língua Espanhola), - OCEM, pois este “ estar no mundo”

[...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido.[...] El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (M. C. E. R, 2001 citado por OCEM´s – LÍNGUA ESPANHOLA, 2006, p.147).

Nesse sentido, é necessário que aquele que conhece a língua do “outro” saiba que se encontra também em um “outro” lugar, o lugar de sua inquietude, o lugar que lhe causa estranhamento, que o convida à descoberta da língua como espaço da criação e de liberdade, o lugar da fruição como valorização do ensino-aprendizagem de uma (outra) língua.

O espaço sócio-histórico chamado nesta pesquisa de contemporaneidade abarca identidades individuais e identidades globalizadas, dando espaço para manifestação do que é tradicional, mas também do que é novo e do que ainda será.

A presença de imagens turísticas viabiliza, conforme observado pela análise, além, é claro do grande número de menções feitas à expressão “viagem”, à relação do sujeito-aprendiz com a língua-alvo ou, metonímica e imaginariamente, com o país da língua-alvo. Fotografias que trazem paisagens de locais onde se fala o espanhol simulam situações imaginárias para o aprendiz sobre aquele país, produzindo uma relação sinestésica do olhar do leitor com o livro didático, o que sugere que ter um livro de língua estrangeira em mãos é já ter um passaporte para viajar para aquele país ou ainda, é já estar experienciando viver o lugar habitado pelo estrangeiro nativo daquela língua.

Por outro lado, tais imagens contempladas como espetáculo distanciam o aluno de seu objetivo real quanto ao aprendizado de uma nova língua, uma vez que esse objetivo não deve estar pautado somente na ascensão social, na promoção de viagens, mas no conhecimento e respeito a outras culturas.

Neste sentido é válido também mencionar o caráter hegemônico que o livro traz acerca do espanhol falado em Madri, mostrando-o como referência para o falante, sem levar em consideração as variantes desse idioma. Como previsto pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006),

O prestígio de uma variedade sobre outra parece pesar, a ponto de que alguns definam como estandar a variedade castelhana do Espanhol peninsular, particularmente a predominante em Madri. Essa definição está marcada por certas representações a respeito do que são as línguas, e, sobretudo, por questões de caráter político e ideológico as quais não podemos deixar de estar atentos. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – LÍNGUA ESPANHOLA. 2006 p.134)

Para que haja a (re)construção de sentidos e, por conseguinte, das identidades dos sujeitos é necessário pensar sobre a realização de uma espécie de desnaturalização dos sentidos anteriormente consolidados, visando sua constituição histórica e ideológica.

O ensino crítico, proporcionado pelo letramento crítico (GIROUX, 2007) está relacionado com a forma como se dá o ensino nos âmbitos da sala de aula e comunidade local e global (sociedade) acerca dos objetivos e dos papéis que o processo de ensino- aprendizagem assume na vida dos estudantes e dos demais agentes envolvidos no ensino e aprendizagem, o que inclui por sua vez as materialidades, contemplando por isso o livro didático.

A pesquisa aqui realizada limitou-se a analisar o discurso que permeia o livro didático considerando-o como um documento de identidade para o aprendiz de espanhol como língua estrangeira. É necessário ressaltar que há o ensejo de prosseguir com este propósito, verificando o que está sendo realizado no contexto escolar, enfocando também os participantes desse discurso (professores e aprendizes) no momento em que esse poderoso instrumento estará em uso.

Em um futuro próximo esta pesquisa, com os prolongamentos mencionados, poderá ser realizada sob forma de pesquisa-ação com o objetivo de levar o letramento crítico, não para a abolição do uso do livro como instrumento de ensino, mas como forma de complementação de lacunas por ele deixadas, no que diz respeito à representação de identidades sociais.

## REFERÊNCIAS

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

AZEVEDO, A.S. In: FERREIRA, A.J. A sala de aula de língua estrangeira como fórum de discussão sobre as identidades de raça: compartilhando uma experiência intervencionista. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p.51-76.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1981.

BARBOSA, J.R.A. Discurso e ideologia: análise crítica de textos didáticos para o ensino de inglês. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v.12, Número 2. 2011.

BARBOSA, L. M. A. Visões interculturais ou identidades cristalizadas? O Brasil e os brasileiros nos livros didáticos de Português para estrangeiros. In: **Anais do XII Congresso da ARIC**, 2009. Disponível em <<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>> Acesso em 15 fev 2012.

BARBOSA, L. M. A. **Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). São Carlos: Eduscar, 2011.p.11-37

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro:Zahar, 1999.

BLOCK, D.Identity in the social sciences today. In:\_\_\_\_\_. **Second Language Identities**. Continuum International Publishing Group, New York, 2005, p.11-45.

BRANDÃO,H.H.N. **Analisando o discurso. Na ciência da linguagem, o termo “discurso” vai muito além daquele feito pelos políticos**. Museu da língua portuguesa. USP, 2009. Disponível em: [www.estacaodaluz.org.br](http://www.estacaodaluz.org.br). acesso em 15 ago 2012.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, V.1, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias. **O conhecimento em Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

BRITO, R.C. L.; PIMENTA, S.M. **A Gramática do Design Visual. Incursões Semióticas: Teoria e Prática da Gramática Sistemico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. In: LIMA, C.H; PIMENTA.S.M & AZEVEDO, A.M (Org.), 1ª ed.Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.p.280-309.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc,1982.

BOURDIEU,P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de KERN, D; TEIXEIRA, G. – 2.ed.rev. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**.Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal) – 6 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 322p.

BOURDIEU,P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA,M.A; CATANI,A (Orgs.) **Escritos de Educação**, 3ª ed.Petrópolis:Vozes, 2001, PP-67-69.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. Trad.: ORTIZ, R. Sociologia Coleção Grandes Cientistas Sociais, Vol. 39, 1983, p.156-163.

BUCHOLTZ, M ; HALL, K. Locating Identity in Language. In LLAMAS, C; WATT, D.(Org.). **Language and Identities**. Edinburgh University: Press Ltd, 2010.p.19-26.

BUTLER, J. P. Problemas de gênero – Feminismo e subversão de identidade. Trad. Renato Aguiar .**Sujeito e História**., Rio de Janeiro, 2003.

BUTLER, J.P. **Bodies that Matter: on the Discursive Limits of “Sex”**. New York & London: Routledge, 1993.

BUTLER, J. P. **Gender trouble: feminism and the subservsion of identity**. New York: Routledge, 1990.

CAMARGO, M. L. O ensino de espanhol no Brasil: um pouco de sua história. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas (43): 139-149, Jan/Jun.2004.

CAMERON, D. Rethinking language and gender studies: some issues for the 1990s', in S. Mills (ed.), **Language and Gender: Interdisciplinary Perspectives**. London: Routledge, 1995, p. 31–44.

\_\_\_\_\_. 'The language-gender interface: challenging co-optation', in Bergvall, V. Bing, J. and Freed, A. (eds). **Rethinking Language and Gender Research**. London: Longman, 1996, p. 31–53.

\_\_\_\_\_. Language, gender, and sexuality: current issues and new directions; **Applied Linguistics**, 26 (4), 2005, p. 482–502.

\_\_\_\_\_; Kulick, D. Identity Crisis? **Language & Communication**, 25 (2), 2005, p.107–25.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. GERHARDT, K. B. (trad.). 2.ed. Coleção: A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol2. São Paulo, Editora: Paz e Terra, 1999.

CAULLEY, D. N. **Documentanalysis in programevaluation**. In: CAULLEY, D. N. (C.I). 60º Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program. Portland, Ore: Northwest Regional Laboratory, 1981.

CHARAUDEAU, P. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, M. (Org.). **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro, 2009, p.309-326.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. Discourse in Late Modernity. **Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONNEL, Robert et al. **Estabelecendo a diferença**: escolas, famílias e divisão social. In: PEREIRAM, R.D. (Trad.) 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**:aprendizaje, enseñanza, evaluación. Unión Europea, 2001. Disponível em:<http://cvc.cervantes.es/obref/marco> acesso em 20 set 2012.

CORACINI, M.J. **Identidade e Discurso: desconstruindo subjetividades**. Campinas: Editores da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, M. J. O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª ed – Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M.J. O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. In: CORACINI, M.J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª ed – Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. **Letras & Letras**, Uberlândia, 14 (1), jul/dez. 1997.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como**

**língua estrangeira.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DEI, G. J. S.; CALLIST, A. et al. **Power, knowledge and antiracism education: a critical reader.** Halifax, Nova Scotia: Fernwood, 2000

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, J.F. Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, V.12, Número 2. 2011.p.213-246.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, R; CRISTOVÃO, V.L. (Orgs). **O livro didático de língua estrangeira – múltiplas perspectivas.**– Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.p.199-234

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. **Centros interescolares de línguas.** Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2002. 31p. –Orientação Pedagógica.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** Trad. SOUZA, G. C. C. de. Perspectiva: São Paulo, 2009.

EGGINS, S.; MARTIN, J.R. Genres and Registers of Discourse: In: VAN DIJK, T.A. (org.). **Discourse as Structure and Process: Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction.** London: Sage, 1997.p.230-256.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse – textual analysis for social research.** Routledge: London, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Trad. MAGALHÃES, I. Brasília: Editora Universidade de Brasília, (2001 [2008]).

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. SILVEIRA, R. – Salvador: EDUFBA, 2008, p.194.

FERNÁNDEZ, F.M. El español en Brasil. In: **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** SEDYCIAS, J. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERREIRA, A.J. Identidades Sociais de Raça, Etnia na Sala de Aula de Língua Inglesa. In: FERREIRA, A.J **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.p.19-50.

\_\_\_\_\_. Identidades Sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(51.1): 193-215, jan./jun.2012.

\_\_\_\_\_. Raça/etnia, gênero e suas implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas. **RevLet - Revista virtual de Letras**, v.03, nº 02, ago/dez, 2011.

FERREIRA, A.J. **Formação de Professores - Raça/Etnia – reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. FERREIRA, A.J. 2.ed., ver.- Cascavel: Assoeste, c2006.

FIGUEIREDO, D.C. Linguagem e Gênero Social: contribuições da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico Funcional. In: NATALE, L.; BARBARA, L. **Tópicos de Linguística Sistêmico Funcional na América Latina**. **Revista D.E.L.T.A**, vol.25, nº especial, PUC-SP, 2009. p 732-753.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade – Vol.1: A vontade de saber**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIDMAN, L.C. **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas**. Rio de Janeiro: RelumeDumará: Sinergia: Ediouro, 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Cambridge: Polity, 1990

GIDDENS, A. **A transformação da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1993.

GIDDENS, A. **Modernity and self-identity: self and society in the late modern age**. Polity Press, Cambridge, 1991.

GILLBORN, David. **Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice**. Buckingham: Open University Press, 1995.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno . – Porto Alegre: ArtesMédicas, 1997.

GRAMSCI, A. **A Gramsci reader: selected writings 1916-1935**. In: FORGACS, D. (Org.). London: Lawrence and Wishart, 1971.

Gray, J. **Men are from Mars, Women are from Venus**. New York: Harper Collins, 1992.

GRICOLETTO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.). 1ª ed.- Campinas, SP: Pontes, 1999.p.67-78.

GRICOLETTO, M. Seções de Leitura no Livro Didático de Língua Estrangeira: Lugar de Interpretação? In: **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.). 1ª ed.- Campinas, SP: Pontes, 1999.p.79-92.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S.(Orgs.) **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11a ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J. & FOHNSON, K. (Org.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

HOLSTI, O.R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Reading Mass., Addison-Wesley, 1969.

JESUS, A. T. DE. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Autores Associados, 1998.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T.T da.(Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 10.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KINCHELOE, J.L; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENSIN, N & LINCOLN, Y (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**.. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 281-313.

KRASHEN, S.D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KRESS,G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2.ed. Abingdon: Routledge, 2006.

KRESS, G.;VAN LEEUWEN, T.**Multimodal Discourse**.London: EdwardArnold.,2001.

LAKOFF, R.**Language and Woman's Place**.New York: Harper &Row, 1975.

RODRIGUES, M.F.G.;LOIOLA, R.Gramática Sistêmica Funcional:a metafunção interpessoal. In: LIMA, C.H.P; P, S.M.O; A, A. M. T. (Org.). **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática, Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 13ª Ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCENA, C. T.; CAMPOS, M.C.S.S. **Práticas e representações**. São Paulo: Humanitas/CERU, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, I. ; Leal, C.(Org.) **Discurso, gênero e educação**. Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2003.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. **La enseñanza del español em el sistema educativo brasileiro**. In. MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. Trad. RODRIGUES, E. E. A. Rodrigues. Brasília : Thesaurus, 2008.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares. MASTRELLA-DE-ANDRADE(Orgs.). Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol.18, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras**. Horizontes de Linguística Aplicada, v.9, n.1, 2010 p.102-117.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MOITA-LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T., JORDÃO, C. & ANDREOTTI, V.(Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 49 a 67.

MOITA LOPES, L.P. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Discurso, corpo e identidade: masculinidade hegemônica como comunidade imaginada na escola. **Grota**, n.11, Niterói: EdUFF, 2001.

MOLINA, O. **Quem engana quem? Professor x livro didático**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

NICOLAIDES, C; TILIO, R. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: ARAÚJO, J.C; NICOLAIDES, C.S; SILVA, K.A; SZUNDY, P.T.(Orgs.). **Linguística Aplicada e**

**Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro.** 1ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.** Pearson Education: Harlow, 2000.

NORTON, B. Language, identity and the ownership of English. **Tesol Quarterly**, v.31, n.3, 1997.

NOSELLA, M. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** 4ª Ed.rev. e recomposta. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, E de; MOTA, Ilka de Oliveira. **O livro didático na era do espetáculo:** uma análise discursiva do processo de espetacularização nos livros didáticos de inglês como LE. In: Falla dos Pinhaes, Espírito Santo do Pinhal, SP. Vol. 2, n 2, jan./dez. 2005

ORTIZ, R. **Bourdieu – Sociologia.**São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais: Vol.39, 1983.

PATTON, M.Q. **Qualitative Evaluation.**Beverly Hills, Ca. SAGE, 1980.

PEDRO, E.R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, E.R. (Org.). **Análise crítica do discurso.** Lisboa: Caminho, 1998.

PEDROSA, C.; OLIVEIRA, D; DAMACENO, T. **Caminhos teóricos e práticos em análise do discurso.** Cadernos do CNLF, Vol.XIV, N.2, T.1. 2010. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_1/646-691.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/646-691.pdf) acesso em 13 ago 2012.

PLATÃO, P. S.; FIORIN, J.L. **Para entender o texto:** leitura e redação. Ática:São Paulo, 2002.

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

RAMALHO, V.; RESENDE, V.M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas, SP: Pontes Editores,2011.

RAMOS, R.C.G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R; CRISTOVÃO, V.L.(Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira - múltiplas perspectivas-** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.p.173-198.

REAL ACADEMIA ESPANOLA. **Diccionario de la lengua española.** Disponível em: <http://lema.rae.es/drae/>Acesso em 15 ago. 2012.

REICH, R. **The Work of Nations.**New York: Vintage, 1991.

RESENDE, V. A naturalização da miséria contemporânea: análise discursiva crítica de uma circular de condomínio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.8, n.1, 2008.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I.(Org.).**Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros – teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.p.152-183.

ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. Avaliação crítica e propositiva dos PCNEM-PCN+, área de linguagens, códigos e suas tecnologias, língua portuguesa e línguas estrangeiras. **Documento para discussão**. Set. 2004.

SKEGGS, B. **Formations of Class and Gender: Becoming Respectable**. London: Sage, 1997.

SILVA, A.C. **A discriminação do negro no livro didático**. 2.ed. –Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, G.O.V. Capital Cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE - Cacto Prog. PÓs-Gract. Ci. 1nf. ECO-UFRJ**, v. L n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. SILVA, T.T(Org.) 10. ed. – Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: **O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª ed., 2002, p. 247-258

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença:a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais** – As transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política. Petrópolis: Vozes, 1996.

STARKEY, H.; OSLER, A. **Language learning and anti-racism: some pedagogical challenges**. The Curriculum Journal, London, v. 12, n. 3, p. 313-29, 2001.

THOMSON,J.B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

TÍLIO, R.C. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam? In: FERREIRA, A. J. **Identidades Sociais de**

**Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.p.121-143.

\_\_\_\_\_. Revisitando a Análise Crítica do Discurso: um instrumental teórico-metodológico. **e-escrita. Revista do Curso de Letras da UNIABEU.** Nilópolis, v.I, Número 2, Mai.-Ago.2010.

\_\_\_\_\_. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. **The ESpecialist**, vol.31, nº.2 (167-192), 2010.

TÍLIO, R.C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade.** Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2006. Disponível em: [http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1](http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1)> Acesso em: 22 ago. 2012.

TOMLINSON, B. Materials Development. In: CARTER, D e NUNAN, D. **Teaching English to Speakers of other Languages**, Cambridge University Press, 2001.

van Leeuwen, T. A representação dos atores sociais. In: Pedro, Emilia Ribeiro. **Análise Crítica do Discurso.** Lisboa: Editora Caminho, 1997.

van Leeuwen, T. **Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis** (Oxford Studies in Sociolinguistics). London: Paperback, 2008.

VAZ, G.F. Aspectos discursivos de (des)construção de identidades nacionais: o depoimento de um Brasileiro na Alemanha. **PAPIA 21** (Volume Especial), p.45-63, 2011.

VIÚDEZ, F.C et al. **Español en marcha – curso de español como lengua extranjera.** Sociedade General Española de Librería, S.A., 2007.

WEEDON, C. **Feminist Practice and Poststructuralist Theory.** 2ª edição. Oxford: Blackwell, 1997.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: G. L. Louro (Org.), **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1996

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R; MEYER, M. (Org.). **Métodos de análisis crítico del discurso.** Barcelona: Gedisa, 2003, p.17-34.

WOODWARD, K. Gendered Bodies; Gendered Lives', in Diane Richardson and Victoria Robinson (eds.), **Introducing Gender Studies**, London, Palgrave, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-73.