

**A Representação da Mulher nos Livros Didáticos de Língua Espanhola: Uma
Análise das Imagens da Seção de Leitura**

**The Representation of Women in Spanish Language Textbooks: An Analysis of the
Images Present in The Reading Section¹**

Josiane Caroline Guimarães²

Universidade Federal de Viçosa

Thayane Silva Campos³

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo: Tendo em vista que o livro didático é uma importante ferramenta utilizada para guiar os professores nas aulas e que são usados na maioria das vezes com uma dependência excessiva e sem questionamentos por parte de alunos e docentes (BRASIL, 2006), este trabalho tem como objetivo analisar as imagens presentes nas seções de compreensão leitora de oito coleções didáticas de língua espanhola do ensino médio aprovadas nos editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012, 2015 e 2018. Verificamos como as mulheres são representadas nas imagens, buscando entender também como as questões de gênero são tratadas no ambiente escolar, frisando a importância de se trabalhar não só esse como outros assuntos, ampliando o pensamento crítico dos estudantes e atrelando o conhecimento de mundo que possuem com temas transversais. Observamos que as imagens, no geral, não são exploradas nas atividades de compreensão leitora e que as coleções, apesar de apresentarem ainda visões enraizadas e estereotipadas em relação à figura da mulher, vêm se esforçando em uma tentativa de melhora desse quadro. Por fim, apontamos que o professor deve ter autonomia para ampliar o trabalho e discutir questões de gênero e outras que sejam pertinentes para reflexão crítica do educando, além disso, indicamos algumas sugestões para a expansão do trabalho com as imagens nas atividades de compreensão leitora.

Palavras chave: compreensão leitora; gênero; letramento crítico; livro didático.

Abstract: Considering that the textbook is an important tool used to guide teachers in classrooms and that they are used, most of the time, without being questioned by students and teachers, this work aims to analyze the images present in the reading comprehension sections of eight high school Spanish language textbook collections approved in the PNLD in 2012, 2015 and 2018. The way women are represented in the images was verified, also seeking to understand how gender issues are treated in the school environment, emphasizing the importance of working not only this but also other subjects, expanding students' critical thinking and linking their knowledge of the world with overarching themes. It was observed that the images, in general, are not explored in the reading comprehension activities and that the collections, despite still presenting ingrained and stereotyped views of women, have been making efforts to attempt to improve this situation. Finally, it is explained that the teacher must have autonomy to expand the work and discuss gender

¹ Agradecemos gentilmente a Iara Panage Fernal pela tradução do artigo em inglês.

² Pesquisadora da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: josianecaroline1@gmail.com

³ Pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: thayane_campos@yahoo.com.br

issues, as well as any other subject that is relevant for the student's critical thinking. In addition, suggestions of activities to expand the work with the reading comprehension's images are made.
Key words: reading comprehension, gender, critical reading, textbook

Submetido em 22 de outubro de 2021.

Aprovado em 26 de maio de 2022.

Introdução

Este trabalho visa analisar as imagens presentes nas seções de compreensão leitora de oito coleções didáticas de língua espanhola do ensino médio, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos editais de 2012, 2015 e 2018. O objetivo é verificar como as mulheres estão representadas nessas imagens, a fim de que possamos refletir como tais representações contribuem para a formação dos alunos em relação aos estudos de gênero e à formação crítica.

Em 2011 foi o primeiro ano em que as Línguas Estrangeiras Modernas entraram como componente curricular no PNLD, compondo o grupo de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno na Educação Básica.

Tal perfil é delineado pelo modo como cada disciplina participa da preparação básica para o trabalho, para a cidadania, para o aprimoramento da autonomia intelectual e do letramento crítico do estudante, pautando-se sempre em valores éticos e humanos (BRASIL, 2012, p.7).

Os livros didáticos aprovados pelo PNLD são uma importante ferramenta usada para guiar as práticas pedagógicas dos professores com apoios teóricos, bem como apresentar aspectos culturais e sociais do meio em que os alunos estão inseridos. Além disso, vem sendo alvo de constantes pesquisas e críticas, como Daher *et al* (2013) afirmam:

Como produções históricas, atravessadas por visões de trabalho do professor de línguas, do que é língua, do que é ensinar língua estrangeira na escola regular, do que é o aluno de línguas dessa escola, o livro didático tem sido foco de comentários que o situam para muito além das práticas pedagógicas (DAHER *et al*, 2013, p. 408).

Sabe-se do seu uso constante nas aulas, muitas vezes como o único material seguido à risca, quase sempre sem questionamentos por parte dos docentes ou estudantes. No entanto, de sua natureza dada, como material de apoio ao ensino e à aprendizagem

escolar, deve ser visto como objeto que comporta visões de mundo, valores, formas epistemológicas de compreensão do saber científico das mais diversas disciplinas ((DAHER *et al*, 2013, pág. 408).

Desse modo, o interesse por esta pesquisa justifica-se em primeiro lugar pela relevância notória dos livros didáticos nos processos de ensino-aprendizagem e suas contribuições para a educação, pois não somente auxiliam na aprendizagem de uma língua como também na formação humana, social e cultural. Em segundo, pela necessidade de compreender como são tratadas, por meio dos livros, as questões relacionadas aos gêneros nos ambientes escolares, frisando a importância de se trabalhar não só esse como outros assuntos, aprimorando os conhecimentos de mundo dos alunos com o intuito de ativar seu pensamento crítico. Os livros utilizados para as análises são todos destinados ao primeiro ano do ensino médio, tendo em vista o pouco espaço que teríamos para analisar as coleções completas.

Para as análises usamos a perspectiva do letramento crítico de acordo com as concepções de autores como Cassany (2013) e Mattos; Valério (2010), analisando as imagens presentes nas sessões de compreensão leitora dos livros didáticos de língua espanhola, verificando as relações de gênero estabelecidas e como são retratados os papéis sociais atribuídos às mulheres, considerando que as discussões sobre gênero tem se intensificado muito em nossa sociedade e visando uma necessidade urgente de se trabalhar tal assunto nas salas de aulas. Dessa maneira, buscamos contribuir para que as aulas de língua estrangeira, no nosso caso, o espanhol, seja um espaço de debates políticos e sociais, colaborando para um pensamento crítico mais amplo por parte dos alunos.

A seguir faremos uma breve referência aos conceitos de compreensão leitora, do letramento crítico, a importância da leitura de imagens nos livros didáticos de língua espanhola e as definições de gênero e sua relação com a educação. Por fim, apresentaremos os resultados das análises das imagens da sessão de leitura, expondo seus pontos positivos e negativos.

1. Compreensão leitora

Tendo em vista as poucas horas que a língua espanhola tem na grade curricular do ensino regular no Brasil e o fato de que dentre as habilidades trabalhadas em sala de aula,

a compreensão leitora é a mais usada, principalmente por conta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em seu artigo intitulado “Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular” Fernández e Kanashiro (2006) afirmam que “a compreensão leitora, uma das quatro habilidades linguísticas consagradas, sempre esteve presente na metodologia de ensino de línguas estrangeiras, ora no centro das atenções, ora num lugar secundário” (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2006, p. 281).

“Nos dias atuais, a compreensão leitora é tratada como um dos elementos necessários para a comunicação e deve ser abordada a partir de contextos comunicativos reais com propósitos claramente definidos” (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2006, p. 281-282), a essa interação entre os contextos chamamos de leitura crítica ou sociocultural. Para mostrar a importância sociocultural da leitura, Cassany (2013) aponta três concepções de compreensão leitora as quais apresentamos resumidamente a seguir:

“-Concepção linguística (leitura literal): A leitura se dá por um processo de decodificação, linear e progressiva de sílabas, palavras ou frases;

-Concepção psicolinguística (leitura interpretativa): Se refere a uma leitura com formulação de hipóteses e inferências sobre o que está escrito e também sobre o que não é dito, mas está nas entrelinhas.

-Concepção sociocultural (leitura crítica): Os sentidos são construídos em uma interação entre o texto e o leitor, em que o foco está em descobrir as intenções do autor ao escrever determinados textos. A leitura passa a ser um ato comunicativo entre locutor e interlocutor” (CASSANY, 2013, p. 25-38).

Além das concepções de leitura expostas por Cassany, a qual utilizaremos mais adiante em nossa análise, também é importante considerar como os documentos norteadores da educação levam em conta as atividades de compreensão leitora. Para isso, analisamos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), já que até a data de publicação das coleções analisadas estes eram os documentos usados.

Ao analisá-los é possível perceber que tais documentos se baseiam na concepção sociocultural, ou seja, priorizam a importância da interação como meio de aprender uma

língua estrangeira (BRASIL,1998). Sobre isso, as OCEM apontam que o desenvolvimento da compreensão leitora no ensino médio surge:

Com o propósito de levar a reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além de decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele (BRASIL, 2006, p. 151-152).

Além disso, o ensino de línguas deve “promover o aprendizado de outras culturas e a aceitação das diferenças, evitando assim preconceitos e discriminações, além de assumir também um papel interdisciplinar, permitindo um diálogo maior com outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 37). De acordo com Fernández e Kanashiro (2006, p. 285), “esse tipo de interação se torna mais evidente no processo de compreensão leitora em que o receptor procura a partir de marcas deixadas pelo emissor, entender o texto escrito”.

As atividades de compreensão leitora deverão ser divididas em três fases, de acordo com o PCN-EF⁴ (BRASIL,1998, p. 37): a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura:

-Pré-leitura: Caracteriza-se pela sensibilização do aluno a partir da ativação de seus conhecimentos prévios (título, subtítulo, etc.), seu pré-conhecimento em relação à organização textual (distribuição gráfica, léxicos), além de situá-lo quanto a sua identificação (autor, data de publicação, leitor virtual, etc.);

-Leitura: É estabelecida a partir do nível de compreensão previamente discutida. “É nesta fase que o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto.” (BRASIL, 1998, p. 92). Os usos de estratégias de inferência tornam-se importantes para que o estudante não se prenda somente aos itens lexicais e para que aprenda a distinguir informações centrais e relevantes no texto;

-Pós-leitura: Os alunos podem ser levados pelo professor a pensarem criticamente sobre o texto a partir de atividades planejadas, “esses aspectos mais críticos evidenciados nesta

⁴ Apesar de analisarmos as coleções referentes ao ensino médio, tomamos como base os PCN do Ensino Fundamental por ser uma referência comum dos professores para o ensino de línguas estrangeiras.

fase devem perpassar toda a atividade de leitura, embora pedagogicamente estejam concentrados aqui.” (BRASIL, 1998, p. 92).

Já no PCN+ (2000), no capítulo “Linguagens, códigos e suas tecnologias” evidencia-se que o ensino de línguas estrangeiras modernas deve resultar em um domínio das competências e habilidades que “permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional” (BRASIL, 2000, p. 90). Tendo como foco a função comunicativa “visando prioritariamente à leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos” (BRASIL, 2000, p. 91).

Este documento aponta que a compreensão leitora deve estar pautada em análises de diferentes gêneros discursivos (slogans, notícias, anúncios, etc.) em línguas estrangeiras, a fim de que o aluno compreenda “que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais” (BRASIL, 200, p. 93).

2. Letramento crítico

Antes de abordarmos o conceito de letramento crítico, é necessário que façamos uma breve menção ao significado de letramento. Essa é uma palavra que corresponde a diferentes conceitos dependendo da perspectiva adotada, seja ela psicológica, linguística, antropológica ou pedagógica. É nesta última que pautamos nossas definições.

Para Cassany (2013) “la literacidad abarca todo lo relacionado con el uso de alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura.” (CASSANY, 2013, p. 38).

Soares (1999), em seu artigo intitulado “O que é letramento?” afirma que letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18). Desse modo, falar de práticas letradas é considerar tais práticas a partir de gêneros discursivos, tendo em vista que nos comunicamos por meio de gêneros.

Segundo Kleiman (1995, p. 19) pode-se definir letramento como um “conjunto de práticas sociais que se usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e objetivos específicos.” Já Cassany (2009, p. 9 *apud*

CODEGLIA, 2016, p. 25) nos mostra que “leer es un actividad social, dinámica, que varía en cada lugar y época. Los escritos y prácticas de lectura se insieren en cada comunidad”.

De acordo com as OCEM (2006) as teorias de letramento:

funcionam como base educacional e epistemológica. Ou seja, poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea (BRASIL, 2006, p. 113).

A partir das diferentes noções sobre letramento mencionadas anteriormente, podemos dizer que o mesmo é uma prática social veiculada de acordo com o espaço e o tempo, e é nesta perspectiva que surge a noção de letramento crítico (LC).

Influenciado segundo os pressupostos da teoria crítica social, o LC “compreende o texto como um produto de forças ideológicas e sociopolíticas, e um local de luta, negociação e mudança” (NORTON, 2007, p. 6 *apud* MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 138).

As ideias de Paulo Freire tiveram um impacto indiscutível no desenvolvimento do LC, “con él lo crítico penetra en la educación con un sentido más social, comprometido y político.” (CASSANY, 2013, p. 68). Segundo Freire (1981), as estruturas sociais devem ser discutidas nas práticas educacionais para que a educação se configure em uma prática libertária de educar e não uma alfabetização domesticadora.

O principal objetivo do LC é o desenvolvimento da consciência crítica, este objetivo é inverso ao da educação tradicional pois “promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141). Somente uma sala de aula humana e democrática pode levar em consideração reflexões críticas acerca dos sistemas discursivos aos quais o educando se depara. Além disso, as OCEM também enfatizam que o LC “representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos” (BRASIL, 2006, p. 116). Isso significa que, como nos apresenta Street (1993) “as práticas de letramento estão indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993 *apud* ROJO, 2009, p. 99). Desse modo, quando questionamos o modo como as mulheres estão representadas nos

LD's de LE, estamos questionando estruturas de poder da sociedade e reivindicando representações não hegemônicas.

3. As imagens nos livros didáticos

De acordo com Belmiro (2000), no ano de 1999 aparece pela primeira vez no edital do PNLD um tópico dedicado a aspectos visuais como um dos critérios de avaliação para escolha dos livros didáticos, o que nos mostra a importância da imagem na relação ensino-aprendizagem. Nos editais dos anos de 2012 e 2015 do PNLD, as exigências em relação ao uso de imagens nos livros didáticos foram:

Possuir ilustrações que apresentam: créditos; clara identificação dos locais de custódia [...]; adequação às finalidades para as quais foram utilizadas; clareza e precisão; exposição da diversidade étnica e cultural da população brasileira; exposição da diversidade étnica e cultural das comunidades das regiões e dos países em que a língua estrangeira é falada; exposição da pluralidade do mundo social (BRASIL, 2012, pág. 25).

Já no edital do ano de 2018 espera-se que as coleções “utilizem ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas” (BRASIL, 2018, p. 39). Ou seja, nos três editais analisados fica evidente que a diversidade deve compor as imagens presentes nas coleções aprovadas.

Segundo Belmiro (2000), a importância do uso da imagem no meio pedagógico instaura no âmbito escolar o reconhecimento da necessidade de nos defrontarmos com o novo, com a presença da imagem visual no cotidiano dos sujeitos. Assim, as imagens devem fazer parte, portanto,

das reflexões sobre os processos de construção de conhecimento escolar, atentando para as diferentes soluções de interlocução que a mediação pela imagem propõe, para a observância de seus códigos e a violação destes, suas implicações discursivas e para a compreensão de quais sejam os processos cognitivos desenvolvidos para e através da leitura de imagens (BELMIRO, 2000, p. 24).

É de grande importância que todos os aspectos sociais que envolvam o ambiente escolar sejam discutidos em sala, como também os recursos que fazem parte deste contexto educacional, sendo eles materiais, ou não, devem ser observados de maneira

atenta e crítica por professores e alunos. Neste sentido, Oliveira (2011) destaca que “em se tratando da questão de gênero, mais precisamente no que diz respeito à participação e retratação da mulher nas imagens do livro-didático, a questão vem ganhando relevâncias dignas de interpelações e observações críticas” (OLIVEIRA, 2011, p. 140).

O PCN (1998) possui um capítulo em seu volume “Temas Transversais” dedicado à Orientação Sexual, seu objetivo é “contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 287), além de definir gênero como “conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos” (BRASIL, 1998, p. 320). Salientamos então que as questões de gênero devem ser discutidas no âmbito educacional a fim de que os estudantes possam aprender a respeitar e serem respeitados, além de compreender que a humanidade é diversa e essa diversidade não deve ser utilizada para atribuir valor às pessoas.

Segundo Oliveira (2011),

a escola é a instituição legalmente reconhecida como mediadora da criação de uma sociedade justa, participativa e criadora de sujeitos politizados para atuarem de forma sistematizada em embates sociais nos quais esses elementos: escola-educador-aluno estão inseridos (OLIVEIRA, 2011, p. 140).

Nesse sentido,

o ensino de língua estrangeira, mais que para uma instrumentação linguística, contribui para a interação social do estudante por meio da linguagem, para o aguçamento de sua sensibilidade sociodiscursiva e para o desenvolvimento da confiança do aprendiz a fim de que ele enfrente os desafios que encontra por viver em uma sociedade que gira em torno da linguagem (MAZZARO, 2016, p. 57).

Por isso o uso do livro didático para se trabalhar questões de gênero além de outras em sala de aula é de suma importância, pois este é muito relevante na formação cidadã dos alunos e através das imagens trazidas por eles, o professor pode, além de despertar a

curiosidade dos estudantes, refletir e debater como as concepções estereotipadas da sociedade acabam sendo reproduzidas nestes cenários.

4. Metodologia de análise das coleções

Tal pesquisa baseia-se na análise das imagens que aparecem nas sessões de leitura dos livros didáticos de espanhol do primeiro ano do ensino médio, aprovados pelo PNLD nos editais 2012, 2015 e 2018.

Para a realização desta análise, optamos por realizar uma descrição geral das coleções, tendo como base os editais do PNLD dos anos anteriormente citados e documentos norteadores da educação na época de publicação das coleções didáticas aprovadas.

Posteriormente, apresentamos uma análise quantitativa dos dados, mostrando a quantidade de imagens que aparecem nas atividades de compreensão leitora em que há a figura da mulher. Para, por fim, realizar uma análise qualitativa dessas imagens, optando por, em alguns casos, dar sugestões de melhoria do uso dessas imagens para os professores usuários dos livros analisados.

Para que seguíssemos uma progressão de análise quantitativa e qualitativa de cada coleção, optamos por realizar uma separação por coleções didáticas. Deste modo, há uma subseção para cada coleção, iniciando pela ordem de aprovação desses livros no programa.

Mas antes de irmos para a análise, explicitamos o que determina os editais e o que nos apresentada o Guia Didático de cada ano. No PNLD Língua Estrangeira Moderna dos anos de 2012 e 2015, observamos as mesmas exigências em relação a critérios de aprovação das obras inscritas: “respeito a legislação e os preceitos éticos relativos ao ensino médio e coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados” (BRASIL, 2012, p. 19)

No que concerne a sessão de compreensão leitora os editais também apresentaram exigências em comum para que os livros fossem aceitos, as obras deveriam:

Propor atividades de pré-leitura, leitura que contemple uma efetiva interação texto leitor, trabalhar estratégias, tais como focalização de informações explícitas e

implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, entre outras e propor atividades que estimule a crítica (BRASIL, 2012, p. 25).

As obras aprovadas no edital de 2012 foram: *El arte de leer español* (PICANÇO; VILLALBA, 2010); *Enlaces: Español para jóvenes brasileños* (ELIAS; IZQUIERDO; OSMAN; REIS; VALVERDE, 2010) e *Síntesis: Curso de Lengua Española* (MARTÍN, 2010).

No PNLD do ano de 2015, as obras aprovadas foram analisadas pautando-se:

em uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais no Brasil e em outros países. O foco na formação do leitor crítico e a viabilização do acesso a diversas situações de uso da língua, bem como de seus propósitos sociais (BRASIL, 2015, p. 7).

As obras aprovadas no presente edital foram: *Cercanía Joven* (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013) e *Enlaces: Español para Jóvenes Brasileños* (ELIAS; IZQUIERDO; OSMAN; REIS; VALVERDE, 2013).

O guia PNLD 2018 destaca que nessa última edição houve, de modo geral, um incremento qualitativo expressivo em aspectos importantes em comparação às obras aprovadas desde o início do programa. (BRASIL, 2018, p. 28). O edital exige que os livros didáticos “contribuam efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais” (BRASIL, 2018, p. 32). Buscando, dentre tais fatores:

Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social; abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia [...] (BRASIL, 2018, p. 32)

No que se refere à compreensão leitora, os livros deveriam suprir as seguintes exigências:

Propor atividades de leitura que propiciem a ativação de conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses; trabalhar estratégias de leitura como compreensão global e compreensão detalhada; trabalhar estratégias de leitura como produção de inferências, localização de informações explícitas e implícitas no texto, processos coesivos; propor atividades de leitura que visam a estimular o estudante a expressar sua opinião e a

estabelecer associações entre texto e contexto sócio-histórico; propor atividades de leitura que dão centralidade à formação de um leitor crítico e reflexivo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos, valorizando a dimensão ética da sua formação e o desenvolvimento da sua autonomia intelectual (BRASIL, 2018, p. 39).

As obras aprovadas neste edital foram: *Cercanía Joven* (CHAVES; COIMBRA, 2016), *Sentidos en lengua española* (COSTA; FREITAS, 2016) e *Confluencia* (CORREA; LAGARES; ALONSO; SANTOS; GARBERO, 2016).

Passemos às análises quantitativas e qualitativas das coleções aprovadas nos três editais.

4.1. El arte de leer español

A coleção dos autores Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba, publicada pela Base Editorial, de acordo com o guia PNLD 2012:

estimula a formação de um leitor proficiente a partir da seleção de materiais que inclui reproduções de obras artísticas de pintores latino-americanos [...], os textos selecionados contemplam a diversidade de gêneros (divulgação científica, entrevistas, poemas, entre outros), de esferas sociais (jornalística, cotidiana, publicitária, literária) e de tipos (narração, descrição, argumentação), além dos temas tratados serem de interesse dos alunos do ensino médio, bem como adequados a sua faixa etária (BRASIL, 2012 p. 19).

A mesma está composta de três livros: 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Ao analisar o livro do 1º ano do ensino médio, verifica-se que são quatro unidades com mais ou menos 35 páginas cada. As seções se dividem em: “¡Mira!”, “¡Acércate!”, “Ahora tú” e “¡Dale!”. A que corresponde à proposta de compreensão leitora é “¡Mira!”, que de acordo com os autores:

Las informaciones sacadas en ese momento pueden ayudar al alumno a elaborar hipótesis sobre los textos, que podrán o no ser comprobadas. Esa actividad es coadyuvante en el aprendizaje de la lengua, pues aproxima a los alumnos a los textos, ayudando a “desextranjerizar” la lengua estudiada (PICANÇO; VILLALBA, 2012, p. 19)

A unidade 1, intitulada “Identidad”, trabalha elementos que nos distinguem individualmente e com os que nos aproxima da identidade latino-americana, a partir de experiências socioculturais. Na sessão de leitura, o texto em destaque se chama “Padres

del siglo XXI”, que aborda o ingresso cada vez mais elevado das mulheres no mercado de trabalho e o engajamento dos homens com os compromissos domésticos e o cuidado com os filhos. A imagem que aparece foi retirada de um banco de imagens, está diretamente relacionada com o texto e mostra uma mulher ao telefone aparentemente resolvendo assuntos de trabalho, enquanto um homem, que suponhamos seja seu marido, lava as louças da pia. As atividades relacionadas à compreensão de leitura não abordam diretamente a imagem, mas trazem perguntas em que o professor pode se apoiar na mesma para conduzir a discussão, como por exemplo, sobre a participação dos pais nas funções domésticas, o novo modelo de família, além de poder debater como os alunos podem contribuir para os afazeres domésticos, entre outras.

A unidade 2, intitulada “La lengua es útil para la comunicación”, pretende possibilitar que o aluno compreenda a linguagem como uma rede de diferenças geográficas, sociais e culturais que se entrelaçam com a vida e história de diversos grupos sociais. O texto que acompanha a imagem é “D ke m’estas halbnando?”, que aborda a escrita nas redes sociais. A imagem nos mostra a figura de uma mulher e uma adolescente, aparentemente sua filha, juntas em frente ao computador. A imagem também parece ter sido retirada de um banco de dados e não é trabalhada nas perguntas de compreensão leitora, mas o professor pode abordá-la questionando aos alunos, por exemplo, o que eles pensam que as duas estão navegando, se eles acham que a mãe poderia vigiar as redes sociais da filha como forma de cuidado, se esse cuidado é papel só da mãe, entre outras questões.

A unidade 3, intitulada “La escuela de la vida”, tem a intenção de trabalhar alguns aspectos distintos, que os alunos aprendem na vida, dentro e fora do ambiente escolar. O texto da sessão de leitura se chama “Bachillerato inolvidable”, em que um garoto de nome Miguel faz um depoimento das lembranças de sua vida escolar. Na imagem analisada presente no texto, temos cinco adolescentes comemorando a obtenção de seus diplomas, dentre as pessoas há duas mulheres, uma negra e uma branca. Imagem também retirada de um banco de imagens e que não é trabalhada nas atividades de compreensão, mas poderia ser dialogada em sala sobre os tipos de profissões existentes, quais os alunos pretendem seguir, além de ser uma oportunidade de desconstruir os mitos em torno dos

tipos de profissão atribuídos a homens e mulheres e ainda sobre o alto índice de mulheres que não entram em um curso superior ou não terminam os estudos.

A unidade 4, intitulada “El cuerpo y la calidad de vida”, visa levar os alunos a refletir sobre a saúde e a qualidade de vida das pessoas. O texto de apoio “Oscuro objeto de deseo” discorre sobre os mitos em torno dos benefícios e malefícios do chocolate. Na imagem que acompanha o texto, vemos uma mulher aparentemente muito feliz ao comer uma barra de chocolate. Imagem retirada de um banco de imagens e que também não está sendo trabalhada nas questões de compreensão de leitura, mas que daria brecha para discussões voltadas para o mito da obsessão por comida destinado em grande parte às mulheres e a relação com a estética, além de um diálogo sobre o porquê de se colocar a imagem de uma mulher e não a de um homem.

4.2. Enlaces: Español para Jóvenes Brasileños

A coleção dos autores Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde, publicada pela Macmillan do Brasil Editora de acordo com o Guia do PNLD:

Estabelece relações entre a língua estrangeira e suas funções socioculturais, além de discutir temas transversais e se propõe a favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico. Os textos ilustram a diversidade cultural hispânica e brasileira (BRASIL, 2012, p. 24).

Está composta de três livros: 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Ao analisar o livro do 1º ano do ensino médio, verifica-se que são oito unidades, com aproximadamente 15 páginas cada uma. As unidades estão divididas em seções, intituladas: “Hablemos de...”, “¡Y no sólo esto!”, “Manos a la obra”, “En otras palabras...”, “Como te decía...”, “Más cosas” e “Así me veo”.

A seção dedicada à compreensão leitora é “¡Y no sólo esto!” e no guia do professor, ao final do livro, há a seguinte explicação:

Pretende orientar y desarrollar estrategias de lectura en lengua española a partir del trabajo con los más diversos géneros discursivos [...] con el objetivo de ampliar la

perspectiva reflexiva del tema tratado, de la gramática y del vocabulario (OSMAN et al., 2010, p. 4).

A unidade 1, intitulada “Conociéndonos en tiempo real”, tem como objetivo permitir aos alunos realizar ações básicas de apresentação, como passar seus dados pessoais e perguntar os de seus interlocutores. Na seção dedicada à leitura, o texto de apoio é uma tira, que ironiza o uso do chat. Nos dois últimos quadrinhos temos as falas “Lo bueno de tener amigas superficiales...es que una puede hablar con todas al mismo tiempo”. Na imagem aparece uma garota jovem em seu quarto, deitada na cama enquanto utiliza o notebook para conversar com suas amigas virtuais, ação comum aos jovens dos dias atuais. A imagem também foi retirada de um banco de imagens e é trabalhada de maneira superficial em uma das atividades de compreensão apenas para se referir ao chat. O professor pode se utilizar da imagem para problematizar o uso cada vez maior das redes sociais, além do fato de abordar a visão que se tem das mulheres perante a sociedade como falantes e fofoqueiras.

A unidade 2, intitulada “Del tú al usted”, tem a função de retomar o que foi aprendido na unidade anterior, dando ênfase à formalidade e a informalidade que pauta as interlocuções. O texto da seção de leitura “Guía para ver Café” aborda a comoção que a novela colombiana traduzida ao Brasil com o nome de “Café com Aroma de Mulher” causou fora de seu país. A imagem que acompanha foi retirada de um banco de imagens em que aparece um homem de terno, aparentemente rico, ao lado de uma mulher que parece estar seduzindo-o com o olhar. Novamente a imagem não é trabalhada nas atividades de leitura. O professor poderia trabalhar a imagem, por exemplo, pedindo que os alunos se informassem sobre a novela e contassem um resumo em sala, abordar assuntos referentes aos trajes dos personagens e o papel de sedução que é atribuído, geralmente, às mulheres, além de discutir as relações de poder e a sedução vista como forma de conseguir algo, inclusive problematizando questões sobre assédio.

A unidade 3, intitulada “De ciudad en ciudad”, aborda o tema da cidade e suas particularidades, bem como a descrição e localização de um lugar. O texto “Intipucá, la Ciudad del Dólar”, fala sobre as características da cidade de Intipucá, sua localização,

população, entre outros. Não há nenhuma imagem em que apareça a figura de uma mulher.

A unidade 4, intitulada “Bajo diferentes techos” tem como tema os variados tipos de moradia, sua descrição, a situação do bairro e a localização dos objetos que se encontram nesta casa. Da mesma maneira que na unidade anterior, o texto “El Gaudí de la favela”, em que o autor narra um pouco sobre a história de Estevão Silva Conceição, um jardineiro que foi comparado a Antonio Gaudí – um arquiteto que viveu na Espanha – pela criatividade e semelhança de materiais usados em suas construções, não apresenta imagens que faça referência a figura da mulher.

A unidade 5, intitulada “Medio ambiente ¿y a ti qué?” objetiva conscientizar sobre a proteção ao meio ambiente nas práticas cotidianas. No texto “Confieso que emito CO2”, que é um depoimento de uma jovem preocupada com a poluição do meio ambiente, não aparece nenhuma imagem para análise.

A unidade 6, intitulada “¿Qué hay detrás de la etiqueta?” cujo tema aborda consumismo e atração pelas marcas, além de ensinar vocabulários de roupas. O texto para leitura “La moda del trabajo esclavo 2006”, em que vemos um protesto contra marcas têxteis famosas que se utilizam de trabalho escravo para manutenção do lucro, não apresenta imagem que faça menção ao sexo feminino.

A unidade 7, intitulada “¿Qué ves cuando me ves?” trata das diferenças, a tolerância e o preconceito, principalmente no ambiente escolar. O texto de apoio é um folheto intitulado “Boletín Callao”, que nos mostra a opinião de alguns estudantes sobre o tema discriminação. Na imagem encontrada ao final aparece um desenho pequeno de um rosto de uma mulher jovem apontando o dedo para algo que segundo o texto seriam os discriminadores, ou seja, a sociedade. A imagem não é trabalhada nas questões de compreensão leitora, mas pode ser abordada pelo professor em discussões sobre os tipos de discriminações e preconceitos que sofremos, principalmente as mulheres.

A unidade 8, intitulada “¡Qué buena onda!” aborda o esporte como forma de inclusão social. O texto da seção de leitura “Olas de ilusión en el Raval” fala sobre a iniciativa social criada para que os jovens tenham contato com o esporte através do surf

em um bairro de Barcelona. O mesmo não apresenta imagem em que apareça a figura de uma mulher.

A terceira edição deste livro foi aprovada no PNLD do ano de 2015, ao analisarmos as duas edições constatamos que em relação às unidades as considerações apontadas no Manual do Professor continuam iguais, as diferenças notadas foram em relação a alguns conteúdos das unidades na seção analisada, porém os objetivos a serem alcançados entre as duas edições continuam o mesmo.

A primeira diferença observada foi na unidade 2, intitulada “Del tú al usted”. Nesta edição, o texto de apoio é uma transcrição de um diálogo dos personagens de duas telenovelas colombianas distintas, “Café con aroma de mujer” e “Yo soy Betty, la fea”. Apresentam duas imagens, retiradas de um banco de imagens, uma em que não aparece a figura real de uma mulher, mas um símbolo que nos remeteria a figura de uma que é o desenho de uma boca com batom vermelho, na outra aparece um homem de terno, abraçado a uma mulher aparentemente desarrumada e com roupas antigas. As imagens foram trabalhadas nas questões de compreensão leitora de forma indireta, somente para fazer uma referência às duas telenovelas, propondo que os alunos façam uma leitura literal da imagem, somente para decodificação do texto, não apresentando proposta de reflexão dessas imagens. Acreditamos que o professor possa trabalhar com as imagens do mesmo modo como sugerimos na edição anterior, já que são diferentes mas se remetem a um mesmo objetivo.

Outra diferença foi observada também na unidade 5, intitulada “Medio ambiente ¿y a ti qué?”, porém a única mudança foi na imagem que acompanha o texto desta edição. A mesma nos mostra um desenho em que uma mulher exerce a função de garí, retirando o lixo das lixeiras enquanto um garoto joga sua garrafinha no cesto. As questões de compreensão leitora não trabalham a imagem, mas o professor poderia destacar através

dela a importância do trabalho dos garis e o papel de limpeza geralmente atribuído às mulheres.

4.3. Síntesis Curso de Lengua Española

A coleção do autor Ivan Martín, publicada pela editora Ática, teve sua aprovação pelo PNLD, porque de acordo com o guia:

se destaca pela coletânea de textos, tendo em vista a seleção de temas muito relevantes para a formação cidadã dos alunos de nível médio, permitindo-lhes refletir sobre diversidade, cidadania, estimulando o desenvolvimento da consciência crítica (BRASIL, 2012, p. 29).

Está composta de três livros: 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Ao analisar o livro do 1º ano do ensino médio, verifica-se que são oito capítulos com uma média de 18 páginas cada. Os capítulos estão divididos pelas seguintes seções: “Para oír y comprender”, “Algo de vocabulario”, “Gramática Básica”, “Para leer y reaccionar”, “Aprende un poco más”, “Para charlar y escribir”, “Para leer y reflexionar” e “¡Evalúate!”

As seções dedicadas à compreensão leitora são “Para leer y reaccionar” e “Para leer y reflexionar”. Nossa análise se pauta na primeira⁵. De acordo com o Manual do Professor esta seção “traz textos de gêneros discursivos variados (contos, poemas, letras de música, quadrinhos, textos jornalísticos, etc.) para que sejam trabalhadas a leitura e a compreensão textual” (MARTÍN, 2016, p. 5).

O capítulo 1 intitulado “¿Quién soy?” visa ensinar os alunos a se comunicarem em língua espanhola, a se apresentarem e falar de alguns assuntos pessoais, como nome, idade, cidade, etc. Os textos da seção de leitura são de uma página na internet em que aparecem algumas pessoas se apresentando, descrevendo suas profissões, sua idade, dentre outras informações. Os textos não apresentam imagens em que apareça a figura de uma mulher.

O capítulo 2 intitulado “¿Quién es?” aborda os tratamentos formais e informais na língua. O texto da seção de leitura “Cómo hacer una hoja de vida” nos dá dicas de como se faz um currículo para uma vaga de trabalho. A imagem que acompanha o texto

⁵ Nossa análise se pauta na primeira porque a segunda não apresenta questões de compreensão leitora, os textos são somente para reflexão.

foi retirada de um banco de imagens e nos mostra um contexto de sala de aula e uma professora conversando e rindo com uma aluna. A mesma não é trabalhada na seção de compreensão leitora, mas o professor poderia aproveitar para fazer uma discussão sobre as profissões destinadas ao sexo feminino e masculino e problematizar o porquê da imagem trazer a figura de uma mulher no papel de professora.

O capítulo 3 intitulado “¿Qué hacemos?” tem como objetivo ensinar os alunos a falarem sobre suas rotinas, além de aprenderem os dias da semana e as horas. O texto da seção de leitura “La noche de Baio” é uma lenda que conta uma história sobre os homens medievais e um gênio do bosque. A seção de compreensão leitora apresenta algumas imagens em forma de desenho para que os alunos possam ordenar de acordo com a história contada, em uma dessas imagens temos a imagem de uma mulher junto aos homens da comunidade em volta de uma fogueira enquanto amamenta uma criança. A atividade é uma leitura literal do texto, pois a mesma leva o aluno apenas a relacionar o que está na lenda de forma explícita, sem que haja qualquer reflexão sobre a narrativa. O professor poderia fazer uma discussão com os alunos sobre os costumes da sociedade daquela época e a forma como a mulher era tratada, relacionando com os dias atuais.

O capítulo 4 intitulado “Cómo consumir con responsabilidad” aborda o tema do consumo e os artigos como conteúdo gramatical. O texto da seção de leitura é uma tira de título “¿Quién dijo que lo que más nerviosa te pone del supermercado son los precios...?” onde uma mulher retrata de maneira humorada as situações que acontecem em um supermercado que a deixam nervosa. As imagens que vemos nessa tira são desenhos em que aparecem mulheres em diferentes situações em um supermercado. As atividades de compreensão leitora não trabalham as imagens, porém o professor pode inserir em suas discussões questionamentos sobre as funções atribuídas às mulheres na sociedade, principalmente sobre o cuidado e manutenção do lar.

O capítulo 5 intitulado “¿Qué te gusta?” aborda vocabulários sobre os variados tipos de comida. O texto de apoio “Los internautas le preguntan a Santi Santamaria” é uma entrevista com um chefe de cozinha famoso em Barcelona, onde algumas pessoas fazem perguntas relacionadas a seu trabalho, o mesmo não apresenta a figura de uma mulher.

O capítulo 6 intitulado “¿Somos lo que llevamos?” trata-se de vocabulários de vestuários, sapatos, entre outros. O texto de apoio é uma canção de nome “Hacerte estar

de moda” que faz um jogo de palavras com os vocabulários de vestuários. O mesmo não apresenta imagem em que apareça a figura de uma mulher.

O capítulo 7 intitulado “¿Cómo es tu familia?” aborda os vocabulários de família, além de mostrar que existem vários modelos em nossa sociedade. O texto da seção de leitura “Ah, los hijos” retrata a vida de uma mulher, viúva há 3 anos que na hora de dormir começa a pensar nos três filhos e revive lembranças até adormecer. A imagem que aparece é o desenho de uma mulher deitada em sua cama revivendo várias lembranças de sua vida. As atividades de compreensão leitora não trabalham a imagem, porém o professor pode pedir que os alunos pensem e discutam o porquê da preocupação da mãe com os filhos, além de abrir espaço de debate sobre o cuidado e a preocupação com os filhos estar sempre atribuídos às mulheres.

O capítulo 8 intitulado “¿Dónde vive la gente?” trata de moradias e expressões de localização. O texto da seção de leitura “Cuentecillo policíaco” é um conto que narra a morte de um homem na frente de sua esposa, que o esperava chegar todos os dias pela tarde. A polícia investiga o caso como algo misterioso, mas não revela os motivos do óbito. A imagem que acompanha o texto nos mostra uma mulher olhando seu marido caído ao chão. A mesma não é trabalhada nas atividades de compreensão leitora, mas poderia servir para uma reflexão sobre várias questões, dentre elas, o estereótipo de que a mulher fica responsável pelos afazeres do lar enquanto o marido trabalha fora.

4.4. Cercanía Joven

Publicada pela editora Edições SM, a coleção dos autores Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia, de acordo com o guia PNLD:

Apresenta uma proposta didático-pedagógica que integra as habilidades, a partir do trabalho com diferentes gêneros, tendo como princípios norteadores o letramento crítico e o desenvolvimento da cidadania [...] Os temas e os textos são compatíveis com a faixa etária correspondente ao ensino médio e são de interesse social,

demonstrando uma preocupação em trazer para o aluno questões importantes no mundo atual (BRASIL, 2015, p. 29).

São três unidades com dois capítulos, com média de 20 páginas cada. Divididas nas seguintes seções: “Escucha”; “Escritura”; “Lectura” e “Habla”. A que se refere à compreensão leitora é a “*Lectura*”, que se organiza em três etapas:

Almacén de ideas: Se proponen cuestiones de activación de conocimientos de mundo y previos del alumno sobre el tema y sobre el género en foco [...];
 Red (con) textual: Se define el objetivo de lectura del alumno [...], se proponen estrategias de lecturas distintas que llevan al alumno a comprender globalmente el texto [...];
 Tejiendo la comprensión: Se explora el texto a partir del tema, de su forma composicional, del soporte y del contexto de circulación [...] (COIMBRA et al, 2013, p. 225)

A unidade 1, intitulada “El mundo hispano hablante: ¡viva la pluralidad!” visa levar os alunos a pensarem criticamente sobre a sociedade em que fazem parte e sobre a importância de aprender espanhol no Brasil. Na seção de compreensão leitora, no capítulo 2, intitulado “Turismo Hispánico: ¡Convivamos con las diferencias!”, aparecem umas imagens retiradas de um banco de imagens na qual se vê a figura dos rostos de três pessoas representados em um documento de identidade, dentre eles aparece uma mulher. O texto de apoio nos mostra como são chamadas as carteiras de identidade em alguns países falantes de espanhol e as atividades de compreensão leitora são totalmente voltadas para as imagens através de perguntas que leva os alunos a observá-las para responder questões do tipo: que informações as imagens têm em comum, quais os dados que aparecem, entre outras. Nesse caso, temos evidentemente uma proposta de leitura literal, onde os alunos não são levados a refletir sobre as imagens e sim decodificar e repetir o que se pede.

A unidade 2, intitulada “El arte de los deportes: ¡salud en acción!” busca levar os alunos a refletir sobre saúde e esporte. Na seção dedicada à leitura, no capítulo 3, intitulado “Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las drogas!”, vemos dois textos, transcrições de duas entrevistas feitas com uma esportista chamada Blanca Manchón, que pratica velas e é muito famosa em Sevilla. No primeiro texto aparece uma foto da esportista no mar, vestindo roupas esportivas e segurando uma bandeira do seu país, já na segunda, a mesma aparece também no mar, vestindo roupas de praia e apoiada em uma prancha de surf. As atividades de compreensão estão voltadas somente para os textos e não fazem menção as

imagens, porém o professor poderia trabalhá-las pedindo para que os alunos pusessem atenção às roupas da esportista, como a foto dela é retratada, além de abrir discussões sobre as mulheres esportistas de todo o mundo e a diferença dos salários entre mulheres e homens que praticam o mesmo esporte.

A unidade 3, intitulada “El mundo es político: ¡que también sea ético!” propõe que os alunos reflitam sobre como o ser humano atua e como deveria atuar no mundo. Na sessão de leitura, capítulo 5 intitulado “Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!” tem uma transcrição do discurso de Salvador Allende, presidente do Chile antes da Ditadura Militar. O mesmo não apresenta imagem alguma em que apareça uma mulher, mas o professor pode discutir sobre o papel das mulheres na política e sobre a luta pelo sufrágio universal.

A coleção da qual este livro faz parte também foi aprovada no PNLD do ano de 2018. Ao analisarmos as duas edições, constatamos que em relação às unidades, as considerações apontadas no Manual do Professor continuam iguais, as diferenças notadas foram em relação a alguns conteúdos das unidades na seção analisada, porém os objetivos a serem alcançados entre as duas edições continuam o mesmo.

A diferença foi na unidade 2 “El arte de los deportes: Salud en acción”, a seção de compreensão leitora situada no capítulo 3 intitulado “Vivir bien: sí al deporte, no a las drogas!” os textos para leitura são os mesmos da outra edição, que são duas entrevistas sobre a atleta Sevillana Blanca Manchón. As imagens que aparecem são duas fotos da esportista, porém nesta edição a mesma aparece portando roupas esportivas nas imagens e praticando seu esporte profissional, o windsurf. As atividades de compreensão leitora também não trabalham as imagens, mas sugerimos que a mesma sugestão dada para a edição anterior seja plausível também para esta, já que se busca um mesmo objetivo.

4.5. Sentidos en lengua española

Publicada pela editora Richmond, a coleção das autoras Luciana Maria Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer de Marins Costa, de acordo com o guia PNLD:

Apresenta uma diversidade de textos advindos de diferentes esferas, suportes e variedades linguísticas. [...] Abordam temas adequados ao Ensino Médio e propiciam o engajamento dos estudantes em discussões acerca de questões socialmente

relevantes. Propõe atividades de leitura direcionadas à formação de um leitor crítico e reflexivo, valorizando a dimensão ética e cidadã de sua formação e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual. (BRASIL, 2018, p. 38).

Está composta de 3 livros: 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Ao analisar o livro do 1º ano do ensino médio, verifica-se que são quatro unidades com mais ou menos 21 páginas cada e estão divididas nas seções: “En foco”, “Lee”, “Escucha”, “Escribe”, “Habla” e “Autoevaluación”. Os textos para leitura estão na seção “Lee” que de acordo com as autoras são:

Relevantes para a temática em questão e que podem contribuir para a reflexão do estudante quanto a aspectos importantes para sua formação cidadã e que em seu conjunto podem ser representativos das comunidades falantes do espanhol, permitindo o acesso a diversas variedades da língua espanhola, em seus mais diferentes aspectos (COSTA; FREITAS, 2016, p. 174).

A unidade 1, intitulada “Una lengua, muchos pueblos” objetiva apresentar aos estudantes alguns aspectos culturais do mundo hispânico. O texto da seção é uma canção dos artistas brasileiros Gilberto Gil e José Carlos Capinam intitulada “Soy loco por ti, América” que retrata a paixão pela América Latina, escrita na época da ditadura. O texto não apresenta imagens.

A unidade 2, intitulada “Derecho a la identidad” tem como foco principal trabalhar os gêneros notícia escrita e oral, além de outros gêneros do âmbito escolar: esquema e exposição oral. Na seção leitora, o texto de apoio é uma notícia online com o título “Hay en EU 2 millones de paisanos sin acta de nacimiento mexicana”, que aborda a importância da certidão de nascimento para a garantia dos direitos e aponta que nos Estados Unidos há um número significativo de mexicanos sem o documento. A imagem que aparece é uma foto de uma mulher com seu filho recém-nascido em um cartório de registro civil segurando o documento que provavelmente é do filho. Essa imagem não é trabalhada nas questões de compreensão leitora, mas poderia servir de pauta para discussões acerca do porquê muitas pessoas não possuem registros e mais criticamente o porquê a maioria não possuem o sobrenome de seus pais nos registros.

A unidade 3, intitulada “Diversidad sí, desigualdad no” visa trabalhar os gêneros cartaz e anúncio de divulgação de campanhas sociais. O tema central é a não discriminação. O texto para leitura é uma campanha do ministério da saúde, serviços

sociais e igualdade de Espanha, em que três crianças falam sobre seus gostos e sobre diversidade. As imagens que aparecem são fotos do rosto dessas crianças, dentre elas vemos uma menina com Síndrome de Down. As imagens são trabalhadas nas seções de compreensão leitora, a partir de questões que visam observar as características dos personagens. Novamente temos uma proposta de leitura literal.

A unidade 4, intitulada “(Des) encuentros en la historia de Hispanoamérica” pretende trabalhar os gêneros verbete enciclopédico, programa documentário e resumo escrito e oral. O tema abordado são os processos de “descobrimento” e “conquista” da América Hispânica. O texto exposto é um artigo enciclopédico sobre o descobrimento da América e não apresenta imagens em que apareça alguma mulher.

4.6. Confluencia

Publicada pela editora Moderna, a coleção dos autores Paulo Pinheiro-Correa e Xoán Carlos Lagares de acordo com o guia do PNLD:

Apresenta uma visão didático-pedagógica sociointeracionista da língua, a partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos. Possibilita o aprendizado por meio de projetos, nos quais, além de facultar o desenvolvimento de todas as formas de compreensão e expressão na nova língua de modo integrado, o(a) estudante desenvolve sua autonomia e é levado(a) a se constituir como sujeito (BRASIL, 2018, p. 43).

Está composta de três livros 1º, 2º, 3º ano do ensino médio. Ao analisar o livro do 1º ano do ensino médio, verifica-se que são quatro unidades com mais ou menos 29 páginas cada. As seções se dividem em: “Para entrar en materia”, “Para investigar el género”, “Para pensar y debatir”, “Para escribir”, “Autoevaluación” e “Para disfrutar”. A que corresponde a compreensão leitora é “Para pensar y debatir” que segundo os autores é uma:

Ampliación de la reflexión y el debate sobre el tema propuesto en la unidad. En esta fase de la unidad se propone la comprensión y la discusión sobre nuevos textos orales y escritos que permitirán elaborar de manera efectiva el producto final de la unidad (CORREA; LAGARES, 2016, p. 155).

A unidade 1, intitulada “Juntos” tem o objetivo de refletir sobre as diversas formas de viver juntos e sobre a convivência nos mais variados grupos sociais. O texto da seção

de leitura “Ancianos y niños forman un Presente Perfecto” aborda a relação de convivências de crianças e idosos em um mesmo espaço e os benefícios desta. O texto não apresenta imagem.

A unidade 2, intitulada “Medios” tem o objetivo de refletir sobre a comunicação social e o modo como se relacionam com o plano social e individual. O texto da seção de leitura “La televisión/2” retrata a opinião do escritor Eduardo Galeano sobre a televisão. Não possui imagem em que apareça a figura de uma mulher.

A unidade 3, intitulada “Cuerpos” tem o objetivo de refletir como a diversidade humana se manifesta nos corpos das pessoas. O texto da seção de leitura é um poema de nome “Mi belleza”, que aborda a beleza humana. O texto em si não apresenta imagens, mas a página nos traz a foto dos autores, que são um homem e uma mulher negros de origem cubana. As atividades de compreensão leitora não trabalham a imagem desses autores, mas o professor poderia usá-la para abordar os padrões que a sociedade impõe.

A unidade 4, intitulada “(DES) Cortesías” tem o objetivo de refletir sobre a maneira como os usos linguísticos supõem formas diferentes de interação social. O texto da seção de leitura “5 cosas que dicen los mexicanos para evitar decir no” retrata como os mexicanos são muito amáveis e formais, não gostam de dizer a palavra não e encontram maneiras criativas de dizer a mesma. A imagem de apoio é a imagem de uma mulher branca, sorridente e com um olhar meigo. A imagem não é usada nas atividades de compreensão leitora, mas pode ser aproveitada pelo professor para fazer reflexões sobre a questão da receptividade feminina e como essa receptividade acaba sendo interpretada pelos homens de maneira equivocada.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi realizar uma análise de como os livros didáticos de língua espanhola retratam a mulher nas imagens das seções de compreensão leitora. Foram analisadas um total de 42 unidades, verificamos que destas, mais ou menos 21 aparecem a imagem de uma mulher e uma média de 4 são trabalhadas na seção de leitura

de maneira superficial, através de uma atividade de leitura literal, somente para decodificação.

No geral, observamos que as imagens funcionam de maneira figurativa, sem que haja atividades de compreensão leitora que as explore e que apesar da tentativa de melhora e promoção positiva da imagem das mulheres, alguns livros ainda acabam reforçando as visões enraizadas em nossa sociedade, cheias de estereótipos.

No entanto, o professor pode e deve ter autonomia para ampliar o trabalho e discutir questões de gênero e outras questões que sejam necessárias para que o aluno reflita sobre padrões impostos pela sociedade e haja de forma mais crítica no meio em que vive, desconstruindo imagens estereotipadas, ademais de explorar mais imagens nas aulas, além das que o livro oferece. É importante ressaltar que este trabalho não teve o intuito de criticar as coleções aprovadas pelos PNLDs, mas sim refletir sobre as lacunas que os livros possuem e o fato de que o docente não pode ficar refém somente do que o livro apresenta, podendo ampliar o seu trabalho.

Além disso, ao fazer a análise dos livros, propomos de forma bastante resumida sugestões para a expansão do trabalho com as imagens nas atividades de compreensão leitora, através da ampliação das temáticas discutidas, a fim de que a partir da leitura deste artigo o docente possa ampliar o trabalho com o letramento crítico em sala de aula, valendo-se de outros textos, verbais ou não verbais, além de ser possível propor aos estudantes a leitura de textos autênticos.

Por fim, sobre isso, vale ressaltar que por questões de direitos autorais é muito difícil colocar imagens autênticas nos livros didáticos e que podemos, de certa forma, atribuir a ausência de uma variedade de imagens devido a isso. No entanto, essa é uma questão a ser discutida em pesquisas futuras que pretendemos fazer.

Referências

BELMIRO, Celia A. *A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português*. Minas Gerais: Educação e Sociedade, 2000.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC, 2011. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 05/05/2018.

_____. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 13/05/2018.

_____. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2018: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>>. Acesso em: 23/05/2018.

_____. MEC-SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, volume 1.

_____. MEC-FNDE. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012*. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2009. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio>>. Acesso em: 22/04/2018.

_____. MEC-FNDE. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2015*. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2013. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015>>. Acesso em: 25/04/2018.

_____. MEC-FNDE. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2018*. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2016. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>. Acesso em: 28/04/2018.

_____. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais, pluralidade cultural e educação sexual*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

_____. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2000.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Colección Compactos. Barcelona: Anagrama, 2013.

CODEGLIA, Ana F. *Livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015: análise de atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico*. Belo horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2016.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. *Cercanía Joven*. São Paulo: Edições SM, 2013, Vol. 1

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. *Cercanía Joven*. São Paulo: Edições SM, 2016, Vol. 1.

CORREA, P. P; LAGARES, X. C; ALONSO, C; SANTOS, L.R; GARBERO, M.F. *Confluencia*. São Paulo: Moderna, 2016, Vol. 1.

DAHER, D. C.; FREITAS, L. M. A; SANT'ANNA, V. L. A. *Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD*. EUTOMIA: Revista de Literatura e Linguística, 2013.

FERNÁNDEZ, Gretel E; KANASHIRO, Daniela S.K. *Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular*. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2006 .

FREITAS, L. M. A; COSTA, E. G. M. *Sentidos en lengua española*. São Paulo: Richmond, 2016, Vol. 1.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KLEIMAN, Angela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARTIN, Iván. *Síntesis: Curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2010, Vol. 1.

MATTOS, Andrea M. A; VALÉRIO, Kátia D. *Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções*. Belo Horizonte: RBLA, 2010.

MAZZARO, Daniel. *Identidade, multiculturalismo e as aulas de espanhol: uma reflexão sobre as identidades de gênero e sexualidade*. In: Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: Aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España. Secretaría General Técnica, 2016.

OLIVEIRA, Wilson S. *A imagem da mulher nos livros didáticos e as relações de gênero*. Itabaiana: Gepiadde, 2011.

OSMAN, S; ELIAS, N; REIS, P; IZQUIERDO, S; VALVERDE, J. *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*. Cotia, SP: Macmillan, 2010, Vol. 1.

OSMAN, S; ELIAS, N; REIS, P; IZQUIERDO, S; VALVERDE, J. *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*. Cotia, SP: Macmillan, 2013, Vol. 1.

PICANÇO, D. C. L.; VILLALBA, T. K. B. *El arte de leer español*. Curitiba: Base Editorial, 2010, Vol. 1.

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

SOARES, Magda. *O que é letramento*. In: *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica 1999.